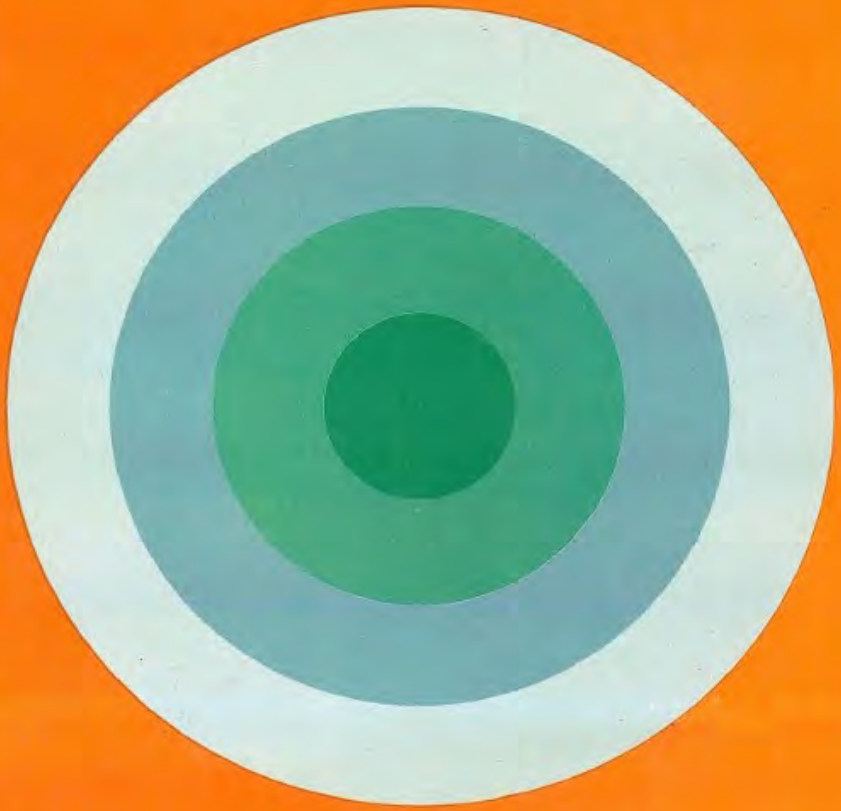
R. Collins

La sociedad credencialista

Sociología histórica de la educación y la estratificación



AKAL/UNIVERSITARIA

R. COLLINS

Departamento de la Universidad
de Virginia. Charlottesville. Virginia.

LA SOCIEDAD CREDENCIALISTA

SOCIOLOGÍA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN Y DE LA ESTRATIFICACIÓN

Traducción
Ricardo Lezcano

Revisión científica
Rafael Feito

AKAL

Maqueta RAG
Título original: *The Credential Society: Historical Sociology of Education and Stratification*

© Academic Press, New York, 1979
Para todos los países de habla hispana
© Ediciones AKAL, S.A. 1989
Los Berrocales del Jarama
Aptdo. 400 - Torrejón de Ardoz
Madrid - España
Telfs.: 656 56 11 - 656 49 11
ISBN: 84-7600-347-1
Depósito legal: M-31400-1989
Impreso en GREFOL, S. A., Pol. II - La Fuensanta
Móstoles (Madrid)
Printed in Spain

El papel jugado en tiempos pretéritos por la "prueba de linaje" como un prerrequisito para la igualdad de nacimiento, el acceso a nobles prebendas y dotaciones, y dondequiera que la nobleza retenía un poder social, para la cualificación para los cargos oficiales, lo desempeña en nuestros días la patente de educación. La elaboración de los títulos por parte de las universidades, escuelas de comercio y de ingeniería y el clamor general por la creación de ulteriores certificados académicos en todos los campos sirve a la formación del estrato privilegiado en los ministerios y las oficinas. Tales certificados apoyan las demandas de sus poseedores de un connubio con los notables (en las oficinas de negocios también ponen en pie esperanzas de una promoción a través de la hija del jefe), demandas de admisión en los círculos que se adhieren a los "códigos de honor", demandas de un "status apropiado" y su adecuado sueldo en vez de un salario que esté de acuerdo con el resultado del trabajo, demandas de un ascenso y de una vejez asegurados y, sobre todo, demandas de monopolización de posiciones ventajosas social y económicamente.

Si escuchamos las peticiones desde todos los lados para que se introduzcan planes de estudio regulados que culminen en exámenes especiales ello se debe, por supuesto, no a un súbito despertar de una "sed de educación", sino más bien al deseo de limitar el número de candidatos para estas posiciones y de monopolizarlas en provecho de los poseedores de patentes académicas. Para esta monopolización, el instrumento hoy universal es el "examen", de aquí su ascenso irresistible. Dado que el currículum requerido para la adquisición de esta patente de educación exige considerables gastos y un largo período de gestación, esta contienda implica una represión del verdadero talento (o del "carisma") en favor de la propiedad, ya que el costo intelectual de las patentes de educación va siempre decreciendo a medida que su volumen se incrementa. Los antiguos requisitos de un estilo de vida caballeresco, la capacidad para mantener un feudo, han sido reemplazados en la Alemania de hoy por la necesidad de participar en sus restos supervivientes, las fraternidades de duelos de las universidades otorgan sus patentes de educación; en los países alglosajones, los clubs sociales y deportivos desempeñan la misma función.

I

EL MITO DE LA TECNOCRACIA

Hay una concepción ingenua de la historia social que es extremadamente popular. Gentes con diferentes puntos de vista le dan distintos enfoques, pero el relato básico es el mismo. El personaje principal se llama Tecnología, y a veces Ciencia; fabulistas muy sofisticados utilizan dos titulares gemelos llamados Ciencia y Tecnología. Son los agentes activos del drama. En algunas versiones, son los héroes; en otras, los villanos. En todas, poseen irresistibles poderes.

Hay también otros personajes. Uno de ellos se llama Sociedad Moderna, y es, más o menos, la devota esposa, siguiendo a la Tecnología adonde ésta quiera llevarla. En algunos relatos ella arrastra los pies; en otros, le dicta lo que hay que hacer. Pero no hay gran diferencia entre un caso y otro, porque forman matrimonio, para lo bueno y para lo malo. Hay otro personaje, una especie de ahijado llamado el Individuo. Su tarea es acomodarse dentro de la familia lo mejor que puede. Esto requiere que sea diligente y capaz. Desde el momento en que la familia está cambiando, haciéndose más científica, técnica y compleja, ese trabajo puede llegar a ser duro.

Hay aquí un montón de posibilidades dramáticas y nuestros escritores ya las han explotado todas.

Si se trata de una historia con éxito, uno puede explicar morosamente cómo el muchacho bueno trabaja duramente en la escuela y obtiene su recompensa y cómo el malo acarrea con el castigo.[1] Esto está a menudo unido a otro cuento largo y tradicional sobre los viejos y malos tiempos, antes de que la Sociedad se encontrara con la Tecnología, cuando los muchachos buenos no podían obtener sus recompensas porque otros las habían ya heredado. Los fabulistas académicos se refieren a esto como el cambio desde la "adscripción" al "logro".

[1] De todos modos, la historia nunca habla de la *muchacha* que trabaja duramente en la escuela y obtiene *su* recompensa. ¿Será esto, aunque sexista, una concesión a la realidad empírica?

Si se trata de un lamento, oímos por todas partes lo cruel, alienante y solitario que es vivir en este hogar tan lleno de aparatos.

Para bienintencionados y alarmistas, hay otro cuento perturbador, con final esperanzador: cómo algunos de los ahijados no tienen realmente oportunidad de mostrar que son buenos muchachos porque no fueron correctamente educados, no tuvieron una buena escuela en su vecindario o, por alguna razón, no aprendieron lo que la Sociedad requería de ellos. Esta ha sido una historia especialmente popular, sobre todo desde el momento en que dio a la gente algo por lo que salir corriendo para corregirlo cuando terminaban de escucharla.

Por otro lado, algunos observadores se han dado cuenta de que las oportunidades no se están volviendo más iguales, y que los niños de un misma clase social o grupo racial obtienen, poco más o menos, las mismas recompensas relativas que sus padres lograron, a pesar de los esfuerzos que hace la gente para dar a todos y cada uno mayor escolarización. Esto ha conducido al resurgir de un nuevo racismo y un nuevo hereditarismo "científicos", pues, si el sistema es justo y meritocrático, el fracaso debe ser sin duda culpa de los genes.

Para tipos más lanzados, hay un giro de la Historia en el que la Tecnología llega a ser tan avanzada que puede cargar con la Sociedad por sí sola, y así, los ahijados no tendrán nunca necesidad de abandonar sus juegos; las máquinas trabajarán por ellos. Esto no ha ocurrido todavía, por supuesto. Algunos escritores afirman que lo único que necesitamos es una revolución; otros, dicen que sólo tenemos que esperar a que nuestros melenudos hijos crezcan y tomen el mando.

Para los buscadores de poder que se juzgan indebidamente pospuestos se hace el pronunciamiento de que la Sociedad no puede ser dirigida por más tiempo por políticos y ejecutivos anticuados y que ya es hora de que los tecnócratas emerjan de sus laboratorios y de sus clubs académicos para tomar el mando. El por qué no lo han hecho ya es un tanto misterioso, si el relato de cómo suceden las cosas en el mundo moderno es verdadero.

Desde el punto de vista literario, la Tecnocracia no constituye un relato muy bueno. Ha sido repetido tantas veces desde que fue inventado en el siglo XVIII por Condorcet y los "filósofos" franceses que ha acabado siendo un latazo. Su popularidad se debe obviamente a algo distinto de su valor como entretenimiento. Una razón podría ser el que la historia de la Tecnocracia fuera verdadera. El problema es que no lo es. Como veremos, la evidencia sociológica está totalmente en su contra, y asi, son las teorías sociológicas las que emprenden una visión sofisticada de la estratificación. No es cierto, pues, lo que el cuento de la Tecnocracia mantiene, sino más bien la llamada a los mitos.

Sin embargo, el cuento de la Tecnocracia tiene algunos hechos a su favor, y es importante ver lo que éstos significan. Uno de tales hechos es la existencia de una considerable cantidad de cambios tecnológicos en los dos últimos siglos (y por supuesto, aún más atrás) con efectos especialmente visibles durante el siglo XX sobre la productividad económica y la organización del trabajo. El otro hecho es la cre-

ciente importancia de la educación en nuestras vidas. Los sociólogos americanos que estudian los fenómenos de la estratificación se han concentrado sobre la movilidad social, y un hecho principal ha surgido de su investigación: la Educación es el determinante más importante descubierto hasta la fecha de cuán lejos llegará uno en el mundo de hoy. Además, se ha ido volviendo sistemáticamente más importante, en el sentido de que cada nueva generación de americanos ha gastado más y más tiempo en las escuelas y ha desempeñado empleos con requisitos de educación cada vez mayores. Y, puesto que la enseñanza ha sido definida como una agencia para la selección meritocrática, la creciente importancia de la educación ha constituido el más sólido argumento a favor de la existencia de la Tecnocracia.

De todas las variables que son fácilmente mensurables, la educación (normalmente indicada simplemente por el número de años en la escuela) ha resultado ser el más importante predictor del éxito ocupacional, junto con la propia ocupación del padre, y mucho del influjo del nivel ocupacional paterno parece operar a través de su efecto sobre la educación de los hijos. El estudio nacional más amplio encontró una correlación de .60 entre el nivel ocupacional y los años de educación, con un .40 entre el nivel ocupacional del padre y de los hijos, y un .44 entre la profesión paterna y el nivel educativo de los hijos (Blau y Duncan, 1967:202). Este estudio fue capaz de explicar un 42% de la varianza en el logro ocupacional; de ésta, el 24% era atribuible a la educación por sí sola, con un 18% atribuible a la posición del padre, tanto directamente como por su efecto en las oportunidades educativas de sus hijos. Otro estudio metodológicamente amplio, un seguimiento durante 7 años de todos los graduados de escuelas superiores de Wisconsin en 1957, encontró que la educación estaba correlacionada en .62 con el nivel del empleo, mientras que el nivel ocupacional del empleo del padre lo estaba un .33 con el de los hijos (Sewell *et al.*, 1970). Otros numerosos estudios apoyan este resultado (Lipset y Bendix, 1959: 189-192; Eckland, 1965; Sewell y Hauser, 1975).

Estudios de grupos ocupacionales más especializados, tales como los abogados (Smigel, 1964:39, 73-74; Ladinsky, 1967) y los científicos (Hargens y Hagstrom, 1967), muestran también que la educación es más importante que la influencia de origen de la ocupación de los padres. Debido a tales hallazgos, los investigadores de la movilidad social se han centrado principalmente sobre los factores que determinan el logro en la educación. Se han acumulado bastantes datos como para poder mostrar cómo ciertas ventajas y desventajas de clase y étnicas funcionan y para mostrar cuáles son los efectos relativos de ciertas presiones simultáneas, tales como los grupos de iguales, las prácticas de los profesores y la organización de las burocracias educativas (Coleman, 1966; Boudon, 1973; Cicourel *et al.*, 1974; Useem y Miller, 1975). Además, estas pautas han existido durante mucho tiempo. La expansión de las oportunidades educativas en la América del siglo XX no ha afectado mucho a la forma en que diferentes clases sociales aprovechan estas oportunidades; el logro en los estudios ha mantenido el

mismo grado de correlación con la profesión y la educación del padre a lo largo de los últimos 50 años (B. Duncan, 1967). En vista del fracaso para superar las diferencias de clase y de raza, algunos investigadores han resucitado de nuevo la cuestión de las diferencias innatas que influirían en los logros en los estudios (Block y Dworkin, 1976).

Cuadro 1.1
Porcentajes de terminación de estudios en EE.UU., 1870-1970 (a)

Año	% Estudiantes Escuela Secundaria sobre población 14-17	% Graduados Escuela Secundaria sobre población 17 años	% Estudiantes "College" sobre población 18-21	% B.A. o 1er grado profesional sobre población 21 años	% M.A. o 2.º grado profesional sobre población 25 años	Ph. D. sobre población 30 años (%)	Promedio años terminados sobre población 25 años y mayores (%)
1870	2.1	2.0	1.7				
1880	2.4	2.5	2.7				
1890	3.6	3.5	3.0				
1900	7.9	6.4	4.0	1.7	12	03	
1910	11.4	8.8	5.1	1.9	13	02	
1920	26.4	16.8	8.9	2.3	24	03	
1930	44.3	29.0	12.4	4.9	78	12	
1940	62.4	50.8	15.6	7.0	1.24	15	8.6
1950	66.0	59.0	29.6	14.8 (1949)	2.43	27	9.3
1960	87.8	65.1	34.9	14.3	3.25	42	10.5
1970	92.9	76.5	52.8	21.1	7.83	1.04	12.2

Fuentes: "Historial Statistics of the United States", Series A28-29, H223-233, H327-338, "Statistical Abstract of the United States", 1971, Cuadros 6, 24, 149, 151, 153, 164, 192, y 205.

(a) Todas las cifras comprenden un cierto grado de estimación a partir de los datos válidos, especialmente para los años anteriores a 1900. Nótese también que éstos son los porcentajes de matriculaciones o graduaciones correspondientes en cada año determinado según el tamaño del grupo de edad en el mismo año (con la excepción de la última columna). Estas no son tabulaciones de los miembros del grupo de edad que se ha matriculado o terminado el grado en ese año. Hamilton y Wright (1975) presentan algunos datos que sugieren que las cifras de asistencia al "college" han sido sobreestimadas.

Las tendencias históricas muestran la creciente importancia de la educación en la vida de las gentes. El cuadro 1.1 muestra las tasas de inscripción por grupos de edades, a lo largo del último siglo. En 1870, el 2% del grupo de edad se graduó en secundaria y un 1,7% accedió al "college"; en 1920, el 17% y el 9%, respectivamente. En 1970, las tasas habían llegado a un 77% de graduados en la escuela secundaria, un 53% accediendo al "college" y un 21% adquiriendo algún título o grado en el mismo. El creciente nivel de logro educativo es explicado

de forma típica en la siguiente manera: La sociedad industrial se desarrolla a través de la aplicación de los avances científicos a las nuevas formas de tecnología (p.e., Ker *ret al.*, 1960; Clark, 1962; Galbraith, 1967; Bell, 1973). Como resultado de esto, cambian los requisitos educativos para acceder al empleo. Se reduce grandemente el trabajo no cualificado, primero con la caída de la agricultura, después con la del trabajo manual pesado; las ocupaciones cualificadas se hacen proporcionalmente mayores por la creciente demanda de técnicos especialistas, empleados de oficinas y especialistas profesionales. Los requisitos para alcanzar posiciones administrativas con autoridad se elevan también en las modernas organizaciones, más grandes, complejas e innovadoras técnicamente. De acuerdo con esta explicación, las élites tienen que acabar dependiendo más de sus habilidades y conocimientos que de su entorno familiar o sus conexiones políticas. En general, las sociedades modernas van dejando la adscripción para llegar al logro, o sea, van de un sistema de privilegio a una meritocracia técnica.

Una implicación de este análisis es que los requisitos de educación para acceder a los empleos cambian con el tiempo. Este punto no se ha documentado con evidencia sistemática, por supuesto, y por lo tanto, permanecen ciertas ambigüedades en cuanto a lo que el cambio en los "requisitos" pueda significar. Como veremos, los datos en cuanto a qué educación es *realmente necesaria* para los empleos no apoya necesariamente esta tesis. Sin embargo, es posible mostrar qué requisitos que han establecido los *empleadores* para los empleos en diferentes períodos (véase cuadro 1.2). Un conjunto de muestras un tanto diversas hace que no sean fiables las estimaciones numéricas precisas, pero las tendencias generales están claras. En 1937-1938, el 11% de los empleadores exigían diplomas de escuela secundaria o más para trabajadores cualificados; en el período 1945-1946 era ya un 19%, y en 1967, un 32%. Para los empleos de oficina, el porcentaje de los que exigían escuela secundaria o mayor graduación aumentó más suavemente: 67% en 1937-1938, y 72% en 1965. Para los directivos hay un enorme incremento a partir de la postguerra, desde un 12% de empleadores exigiendo graduación en "colleges" en 1937-1938 (68% en la muestra 1945-1946) a un 44% en 1967.

Para períodos anteriores debemos realizar estimaciones. Parece que la escolarización formal tuvo poca importancia mediado el siglo XIX. Esto fue cierto incluso para las profesiones, en las que prevalecía la enseñanza por aprendizaje. En la última parte del siglo, la enseñanza en "colleges" fue necesaria para las profesiones más importantes; la escuela superior se convirtió en común para los hombres de negocios importantes y para profesiones menores tales como profesores. Después de la I Guerra Mundial, las profesiones establecieron severos requisitos de educación superior; la educación del "college" se hizo norma general entre los hombres de negocios, y la graduación en escuelas superiores comenzó a ser criterio normal para acceder a los empleos de oficina. Los enseñantes a niveles de escuela elemental y secundaria requerían una graduación en "college". La depresión con-

Cuadro 1.2

Porcentaje de Empleadores Requiriendo Niveles de Educación Mínimos a sus Empleados, por Niveles Profesionales, 1937-1938, 1945-1946 y 1967

Educación exigida	No cualificado	Semicualificado	Cualificado	Empleado	Directivo	Profesional
Encuesta Nacional, 1937-38 (a)						
Menos de Escuela Secundaria	99	97	89	33	32	9
Diploma de Escuela Secundaria	1	3	11	63	54	16
Algún "college"				1	2	23
Graduación "college"				3	12	52
TOTAL (%)	100	100	100	100	100	100
New Haven, 1945-46 (b)						
Menos de Escuela Secundaria	96		96	81	44	43
Diploma Escuela Secundaria	4		4	17	50	40
Enseñanza profesional después de la Escuela Secundaria				2	4	1
Algún "college"					2	10
Graduación "colleges"						6
TOTAL (%)	100	100	100	100	100	100
Número de computados	62		74	78	123	107
Charlotte, N.C., 1945-46 (c)						
Menos de Escuela Secundaria	100		86	81	28	30
Diploma de Escuela Secundaria			14	18	65	50
Enseñanza profesional después de la Escuela Secundaria					4	3
Algún "college"				1	3	9
Graduación "colleges"						8
TOTAL (%)	100	100	100	100	100	100
Número de computados	67		91	99	104	104
San Francisco Bay área, 1967 (d)						
Menos de Escuela Secundaria	83	76	62	29	27	10
Diploma de Escuela Secundaria	16	24	28	68	14	4
Enseñanza profesional después de la Escuela Superior	1	1	10	2	2	4
Algún "college"				2	12	7
Graduación "college"					41	70
Graduado					3	5
TOTAL (%)	100	101	100	101	99	100
Número de computados	244	237	245	306	288	240

(a) Fuente: Bell (1940:264) y Thomas (1956:346) Bell no informa sobre el número de empleadores de la muestra pero parecía ser una cifra alta. Los totales que difieren de 100 lo hacen por causa de los redondeos.
(b) Fuente: Computado según Noland y Bakke (1949:194-195)
(c) Ibid.
(d) Fuente: Encuesta dirigida por el Institute of Industrial Relations, Universidad de California, en Berkeley, (1967).

templó una gran expansión del sistema escolar, y después de la II Guerra Mundial estos standards fueron requeridos de un modo menos preferencial y más riguroso. Se hicieron necesarios estudios posteriores a la graduación en "colleges" para las profesiones de élite y comenzaron a ser corrientes para ingenieros y ejecutivos. La graduación en "college" se convirtió en obligatoria para directivos de grandes empresas y de las organizaciones del Gobierno. Los empleos de oficina, confinados en su mayor parte a las mujeres, exigieron una graduación de enseñanza secundaria, aunque el nivel educativo de tales trabajadores comenzó a ser más elevado. La graduación en enseñanza secundaria y a veces una ulterior enseñanza profesional tras ella empezó a ser exigida para los trabajos manuales, comúnmente a niveles de cualificación pero ocasionalmente también para los trabajos de nivel inferior. Por ejemplo, se exigió graduación de enseñanza secundaria para los trabajadores no cualificados por un 17% de empleadores en el año 1967, y probablemente la cifra sea más alta hoy en día.

Al mismo tiempo, los requisitos educativos se han hecho más especializados. La enseñanza de gestión y administración de empresas para directivos era virtualmente desconocida en 1900 y tuvo solamente una aparición irregular en la década de los veinte. Con el avance de las matriculaciones en "colleges" y los requisitos educativos exigidos por los empleadores tras la II Guerra Mundial, la administración empresarial ha adquirido una nueva importancia. En un estudio de 1967 hecho por el Instituto para Relaciones Industriales, de la Universidad de California, Berkeley (véase Cuadro 1.2) los investigadores hallaron que el 38% de aquellos empleadores que exigían graduaciones de "colleges", preferían estudiantes de dirección empresarial y otro 15% prefería ingenieros. Datos más recientes, si estuvieran disponibles, mostrarían probablemente un aumento en el énfasis puesto en la especialización.

La explicación de estas tendencias ha sido comúnmente considerada como cosa obvia: la educación prepara a los estudiantes en las destrezas necesarias para poder trabajar, y éstas son el principal determinante en el éxito profesional. Esto es, la jerarquía del logro educacional se supone que es una jerarquía de destrezas y la jerarquía en los empleos se supone que es otra jerarquía de destrezas. Por lo tanto, la educación determina el éxito, y más aún en la medida que la moderna economía según se afirma se mueve hacia un predominio creciente de las posiciones altamente cualificadas.

En este capítulo y en el que sigue, desmenuzaré esta teoría en sus partes componentes y las examinaré contra la relevante evidencia empírica. Esto se ha hecho raramente, aunque la evidencia de la mayoría de los puntos es sobradamente abundante; esto sólo se ha diseñado mediante estudios económicos dispares y quizá super especializados. Cuando uno hace eso, el modelo tecnocrático se derrumba virtualmente en todos los puntos en los que puede ser puesto a prueba contra la evidencia empírica. La "educacionocracia" que es su piedra angular, es en su mayor parte palabrería burocrática más que un productor de

auténticas destrezas técnicas. De cualquier manera que la estudiemos —comparando la efectividad en el trabajo de gente más o menos instruida, averiguando dónde se aprenden verdaderamente las técnicas profesionales, examinando lo que los estudiantes aprenden en clase y durante cuánto tiempo lo recuerdan, contrastando la relación entre las graduaciones y el éxito ulterior— la interpretación tecnocrática de la educación difícilmente recibe algún apoyo. Lo mismo sucede si comprobamos la teoría funcional de la estratificación, de la cual la teoría tecnológica es una aplicación particular.

Nos hemos quedado en la situación de tratar de buscar una teoría explicativa que funcione. ¿Cómo podemos dar razón del hecho de que la moderna América se ha estratificado alrededor de un sistema credencial educativo con un dominio completo de las oportunidades profesionales y una ideología tecnocrática que no resiste un examen minucioso?

En los últimos años, se ha producido una corriente oculta que pone en duda de forma radical el valor del modelo tecnocrático dominante. Pero aquellos que plantean este criticismo no han podido desplazar el modelo tecnocrático porque realmente no lo desaprueban. Presentan interpretaciones alternativas plausibles de algunos de los hechos sobre los que se basa la propia teoría tecnocrática, y en algunos casos aportan nuevas y útiles evidencias y nuevos esquemas teóricos. Estas críticas radicales no son concluyentes por otra razón: no se ponen de acuerdo entre ellos sobre los mecanismos particulares de una explicación alternativa de la estratificación educativa.

La crítica más limitada es la de Jencks *et al* (1972). Basada en el análisis de censos y datos de estudios estadísticos, muestra que una gran parte de la estratificación en las carreras es producida por otros factores distintos de la educación (el 60% de la varianza queda sin explicación y puede ser atribuida al azar, según los autores). Examinando las tendencias históricas y las proyecciones hipotéticas, alegan que los cambios en la distribución de la educación no producen cambios en la distribución de recompensas, y por lo tanto, que la reforma del sistema educativo no es la respuesta adecuada para reducir la desigualdad económica sino una desviación de esa tarea.

Los resultados principales parecen ser exactos. Pero el análisis deja algunas cuestiones centrales sin respuesta. ¿Por qué *alguna* estratificación se correlaciona, y presumiblemente es producida, por el logro educacional? ¿Y por qué esta estructura global de estratificación se basa en que un creciente número de personas ha buscado una creciente cantidad de educación, aun cuando sus posiciones relativas de estratificación dentro del conjunto no han cambiado? Estas no son cuestiones triviales, pues si uno quiere comprender en qué forma la educación contribuye a la estratificación, aun cuando sólo se explique parte del modelo, puede proporcionarnos el paradigma para un modelo más general que nos aclare mejor el fenómeno de la estratificación, lo que sería más correcto que dejar los resultados de muchas carreras bajo un inexplicado concepto de "azar".

Illich (1970), por otro lado, alega que la educación es, por supuesto, básica para la estratificación económica. La educación, dice, no es la base de las destrezas técnicas, pero sí sirve como un medio por el que se monopolizan las oportunidades de practicar determinadas formas de trabajo, y de ahí, como base para una restricción del acceso a la verdadera adquisición de un aprendizaje en el lugar de trabajo. Para él, las profesiones altamente credencializadas son el compendio de la moderna estratificación. Su solución para crear una mayor igualdad es la desescolarización, o sea, el eliminar la educación formal y obligatoria como es hoy y sustituirla por oportunidades para obtener una experiencia en el lugar de trabajo en cualquier ocupación que se desee. El argumento de que la educación es un instrumento artificial para monopolizar el acceso a las profesiones lucrativas es plausible, y también pudiera ser que la desescolarización produjera un verdadero cambio de la desigualdad económica. En ambos aspectos la teoría contiene afirmaciones más sólidas que las de Jencks. Pero deja abierta la cuestión aclaratoria: si la educación es irrelevante desde el punto de vista técnico, ¿por qué medios le ha sido posible monopolizar las oportunidades de trabajo? ¿Por qué los empleadores aceptan esto? ¿Qué mecanismo general está implicado en ello?

Las explicaciones más sistematizadas provienen de sociólogos y economistas de orientación marxista. Desgraciadamente, estós tienden hacia dos versiones opuestas del mecanismo de la estratificación educacional[2].

Por un lado, tenemos la posición mantenida por pensadores franceses quienes creen que la educación sirve para reproducir las relaciones de clase del capitalismo. Althusser (1971) da un argumento muy abstracto en el sentido de que la educación sirve para reproducir las relaciones sociales de producción (como opuestas a los medios materiales de producción), especialmente aportando una legitimación ideológica a la dominación de clase[3]. Bourdieu y sus colegas (Bourdieu y Passeron, 1964, 1977; Bourdieu *et al.*, 1974) dan una versión empírica del argumento de la reproducción de las clases. Presentando datos sobre las carreras educativas de niños de diferentes clases sociales, es capaz de describir cómo ciertas ventajas de clase han pasado a través del propio sistema educativo meritocrático. El concepto clave es el del

---

[2] No todas las teorías marxistas o izquierdistas han rechazado el modelo tecnocrático. O'Connor (1973) acepta la interpretación tecnocrática de la educación; según se afirma, las técnicas educativas que se ofrecen son uno de los soportes estructurales que el Estado moderno suministra al sistema capitalista, y por lo tanto, uno de los costos que contribuyen a la crisis fiscal. La aproximación ecléctica de Giddens (1973) incluye las técnicas de trabajo basadas en la educación como una de las bases para la estratificación.

[3] Similarmente, Habermas (1970), la contrapartida alemana de Althusser a la sociología filosófica marxista, afirma que la ciencia y la tecnología son "ideologías" mediante las cuales se trata de legitimar la moderna estratificación ocultando los verdaderos intereses de clase. El argumento no es empírico pero está basado en el análisis de las ideas de ciencia y tecnología en sí mismas.

"capital cultural", un conjunto de perspectivas y predisposiciones culturales que los niños reciben de su entorno familiar y que invierten en la educación formal. Este capital determina su progreso en las escuelas y es acumulativamente incrementado o disminuido, de acuerdo con la previa acumulación de capital cultural, a cualquier punto de transición entre los diferentes niveles y tipos de escolarización dentro del sistema. Así, el viejo sistema de la herencia directa de la propiedad material ha sido suplantado por un sistema de herencia material indirecta a través de una herencia e inversión directas de propiedad cultural.

Lo específico de los argumentos de Bourdieu es totalmente plausible. Pero el modelo no refuta verdaderamente la interpretación tecnocrática de las destrezas de los trabajos basados en la educación o una explicación de la herencia biológica para la transmisión de las ventajas de clase. De hecho, Bourdieu *et al.* presenta la misma clase de datos con los que los sociólogos americanos han expuesto tradicionalmente sus argumentos sobre las demandas tecnológicas o ciertas suaves interpretaciones reformistas sobre la necesidad de expandir la educación y el acceso a ella, así como otras étnico-hereditarias. Es necesario disponer de evidencias directas para refutar los argumentos de las teorías tecnocráticas y demostrar que una explicación alternativa es superior. También, los importantes mecanismos que explican el macro-modelo de la estratificación educativa y su desarrollo histórico aparece oscuro en el modelo de Bourdieu. Pretender que esta forma de "capitalismo cultural" perpetuándose a sí mismo viene a ser una protección del moderno capitalismo industrial es similar formalmente al modelo funcional de un sistema que se equilibra por sí mismo; sólo cambia el tono moral, desde la adulación del sistema en el caso de los funcionalistas americanos, a su condena en el caso del francés. Para obtener una explicación de cómo las estructuras se desarrollan tal como lo han hecho históricamente, se necesita comparar distintos casos estructurales, y esto hace surgir el problema de si el capitalismo *per se* explica esto de forma suficiente, pues una dependencia exclusiva aún mayor de la estratificación respecto de la cultura (educación) puede encontrarse hoy en día en la mayor parte de los países comunistas.

Otra alternativa no excluida en el modelo del "capital cultural" es la contenida en las demandas hechas en nombre de todos los negros, chicanos y otras minorías cuya educación es una forma de imperialismo cultural (Valentine, 1971; Carnoy, 1974). Los miembros de las minorías citadas son mantenidas en posiciones de clase inferiores porque tienen que competir dentro de un sistema escolar cuya cultura es distinta de la suya propia, y por lo tanto, compiten en una situación de desventaja. El argumento es muy plausible aplicado a Estados Unidos y parece más difícil de extender a los países de Europa y de otras partes, más homogéneos desde el punto de vista étnico. De todos modos, no puede ser excluido como explicación, al menos parcial, del caso de Estados Unidos, que además posee el sistema educativo más altamente desarrollado que existe en el mundo. Pero este argumento ilus-

tra las dificultades generales de aceptar o rechazar de forma definitiva explicaciones plausibles basadas en mostrar los "resultados" de la educación en la estratificación social, lo que es mejor que dar una explicación causal de cómo un sistema de estratificación funciona bajo determinadas condiciones para producir variadas estructuras organizativas y resultados distributivos.

El más nuevo y mejor documentado estudio de orientación marxista explícita es el de Bowles y Gintis (1976). Pero sus resultados e interpretaciones proporcionan un mecanismo inverso de la estratificación educacional del presentado por Bourdieu con sus argumentos del capital cultural (e implícito también en las críticas hechas por las minorías étnicas). Bowles y Gintis presentan datos de que la educación produce trabajadores sumisos y disciplinados; históricamente, esto le ha sido impuesto a los obreros desde arriba. Pero esto contradice la concepción de Bourdieu de que la educación es una "propiedad", valiosa, sobre todo para las clases superiores y para su propio beneficio[4]. Si la educación representa una imposición de control sobre otras personas, ¿cuál es la causa de que el pueblo se dispute la obtención de una mayor educación, haciendo por eso que se expandiera el sistema educativo en Estados Unidos mucho más que en cualquier otro país? ¿Por qué las clases superiores, la independiente y profesional clase media-alta, son las que tienen mayor educación, mientras que la clase obrera, receptora de órdenes, es la que tiene menos? Los datos de estos autores sobre los efectos psicológicos de la educación es grande. Pero las contradicciones no están al nivel de sus datos sino en su interpretación de los mismos.

En resumen, hay dos dificultades en las teorías críticas sobre la educación:

1. Si la educación contribuye a la estratificación, ¿cómo lo hace? ¿Es un arma o un recurso en las manos de los que la poseen, y si es así, de qué naturaleza? ¿Es la educación un objeto de actividades técnicas (lo que rechazan la mayor parte de los teóricos) o un capital cultural? Si se trata de lo último, ¿cómo opera? ¿Se trata de las técnicas lingüísticas de Bernstein (las que se encuentran muy cerca de las técnicas funcionales de trabajo), o de claro prestigio (étnico o de otro modo), o una credencial burocrática arbitraria? O, por el contrario, ¿es la educación una imposición en vez de una propiedad, una señal de socialización dentro de la subordinación?

---

[4] La interpretación de la educación que hace Bernstein (1971, 1973, 1975) tiende a apoyar y a dar una explicación específica a la tesis de Bourdieu de la educación como un capital cultural. Bernstein ve la educación como una selección y una recompensa de los rasgos lingüísticos y cognoscitivos de la clase de los "white collar" en contraposición a los de la clase obrera. La interpretación de Bernstein, sin embargo, no está muy alejada de la tecnocrática; estos rasgos lingüístico-cognoscitivos son contemplados como técnicas importantes para el trabajo basadas en la demanda de empleos en las sociedades industriales; la sola diferencia respecto a la interpretación corriente meritocrática es que Bernstein ve éstas como trasmitidas directamente por la vía familiar y sólo reforzadas a través del sistema escolar. El concepto de Bourdieu del capital cultural, por otro lado, parece representar más las cualidades de una "alta cultura" de gente acomodada.

2. Estas son cuestiones de proceso "dentro" de un sistema de estratificación educacional. La cuestión surge siempre. ¿Por qué la "estructura" toma esta forma particular? ¿Por qué los requisitos de educación surgen en tiempos particulares en la Historia, y por qué las estructuras de los sistemas educativos y de la organización de las carreras profesionales varían en los diferentes países del mundo moderno (y premoderno)?

En lo que sigue, revisaré sistemáticamente los datos que contemplan el lugar de la educación en la economía desde un punto de vista general, y específicamente, en las carreras individuales. Los datos surgen de un conjunto de aproximaciones. En este capítulo, reviso datos conjuntos sobre los cambios en los niveles de educación, en las técnicas de trabajo y en el desarrollo económico; reviso también aquí las correlaciones de la educación con la productividad de los puestos de trabajo, las fuentes de la enseñanza profesional y estudios sobre lo que se aprende verdaderamente en la escuela. El capítulo 2 versará sobre estudios de las organizaciones, donde verdaderamente se sitúa el trabajo. Esto mostrará lo que sabemos en cuanto a los efectos de la tecnología sobre el trabajo, de la lucha por el control y el dominio dentro de las organizaciones y cómo la educación se sitúa dentro de este proceso.

En todo esto, dos temas se convierten en los más importantes: a) el lugar de la educación como una base cultural para la formación de los grupos, especialmente de los grupos que luchan por conformar sus posiciones profesionales y sus carreras; y b) el papel de la tecnología en el planteamiento de los problemas y recompensas materiales a cuyo alrededor gira esta lucha. En el capítulo 3, diseñaré una teoría general de la interrelación entre los dos campos de producción material y dominación cultural, dentro de los cuales la estratificación educativa tiene su lugar. La segunda parte del libro se encamina, pues, a aplicar estas perspectivas al desarrollo histórico de la estratificación en los Estados Unidos. Un análisis más completo debería ser más comparativo y debería mostrar las condiciones que han producido diferentes clases de estructuras educativas en varias partes del mundo[5]. Pero aún con una limitada focalización histórica, sería posible ver cuán satisfactoria es esta aproximación tanto en relación con los modelos macroestructurales como con los micro-procesos de la estratificación educativa en América.

La Importancia Tecnológica de la Educación

La teoría de la función tecnológica de la educación puede ser establecida de acuerdo con las siguientes propuestas:

1. Los requisitos educativos exigibles de los empleos se incremen-

[5] He descrito parte de ello en otro lugar, especialmente en lo que se refiere a los casos históricos anteriores al siglo XX, en Collins (1977).

tan constantemente en la sociedad industrial debido a los cambios tecnológicos. Dos procesos son involucrados:

a) La proporción de los empleos que requieren poca destreza decrecen y la de los que requieren mucha destreza aumenta.
b) Los mismos trabajos requieren cada vez mayores destrezas.

2. La educación formal provee la enseñanza, tanto en técnicas específicas como en capacidad general, necesarias para los empleos cada vez más sofisticados.

3. Por lo tanto, surgen constantemente nuevas exigencias educativas para obtener un empleo y una proporción cada vez mayor de gente se ve obligada a pasar más y más tiempo en la escuela.

PROPOSICIÓN I.ª. "Los requisitos educativos de los empleos en la sociedad industrial se incrementan porque la proporción de trabajos que requieren poca destreza decrece, y la proporción de los que requieren mucha destreza aumenta".

Los datos disponibles sugieren que este proceso afecta solamente a una mínima parte del incremento educativo, al menos en una sociedad que ha pasado el punto de industrialización inicial. Folger y Nam (1964) hallaron que un 15% del incremento en educación de las fuerzas de trabajo de EE.UU. durante el siglo XX puede ser atribuido a cambios en la estructura profesional: una disminución en la proporción de empleos con bajo nivel técnico (trabajos no cualificados y servicios) y un incremento en los de alto nivel (técnicas manuales y puestos profesionales, técnicos y de dirección). El grueso del incremento educativo (85%) se ha producido dentro de las categorías de trabajo.

PROPOSICIÓN Ib. "Los requisitos educativos de los empleos en la sociedad industrial se deben a que estos mismos empleos incrementan sus exigencias de destreza".

La única evidencia disponible sobre este punto es el estudio de Berg según datos registrados por el "U.S. Deparment of Labor" en 1950 y 1960, que recoje la cuantía de los cambios en requisitos de destreza de empleos específicos (1970:38-60). Berg compara estos cambios en las destrezas requeridas para ciertos trabajos con cambios totales en los niveles educativos de la fuerza de trabajo. Por varias razones, los resultados no están enteramente definidos. El análisis de Berg no separa los cambios en las proporciones de los mismos. Si utilizamos la cifra del 15% de Folger y Nam como una estimación de los cambios en "tipos de trabajos", entonces, la mayor parte de los datos de Berg sobre cambios en los niveles de destreza deben referirse a cambios "en el interior" de los empleos, aunque las mutaciones totales que muestran sus datos, atribuibles a tales cambios internos de los trabajos deben ser admitidos con ciertas restricciones. Otro punto ambiguo es cuántos niveles particulares de destreza educativos pueden ser contemplados como datos suministrados para el estudio. Berg da un número de modelos alternativos que encierran diferentes presunciones. A la vista de los más plausibles, aparece que el nivel educativo de la

fuerza de trabajo cambió algo más de lo necesario para mantenerse a la altura de los requesitos de destreza de los empleos, y ello entre 1950 y 1960. La sobreeducación se incrementó, sobre todo, en la década de 1950-1960. Si esta década fue especial es un asunto, por supuesto, pendiente de aclarar. En todo caso, hasta qué punto la educación "necesaria" para un empleo ha cambiado debido a las variaciones en los niveles técnicos exigidos, como a otras causas, no puede todavía ser establecido mediante medidas cuantitativas hasta que no sepamos qué cantidad de habilidad se halla incorporada a la educación y si aquella puede ser adquirida por otros medios. Los datos sobre este punto serán recogidos a continuación.

PROPOSICIÓN 2. "La educación formal suministra las destrezas exigidas por los empleos".

Esta proposición debe ser comprobada de dos maneras: (a) ¿Son más productivos los empleados con más educación que los que tienen menos? (b) ¿Las destrezas profesionales se aprenden en la escuela o en otras partes?

¿Son más productivos los empleados con más educación?

Los datos citados más a menudo sobre los efectos de la educación en la productividad son indirectos, y consisten en relaciones entre niveles "agregados" de educación dentro de una sociedad y su actividad económica global. Éstas son de tres clases.

1. Una aproximación al crecimiento económico nacional implica el cálculo de la proporción de crecimiento del PNB de EE.UU. atribuible a los productos convencionales del capital y el trabajo (Schultz, 1961:1-16; Denison, 1965:328-340). Estos ingresos dejan un amplio resto que es atribuido a perfeccionamientos en la destreza de la fuerza de trabajo debidos a un incremento de la educación. Esta tesis adolece de la dificultad de no distinguir entre los cambios tecnológicos que afecten a los programas de producción, cambios en las habilidades de los trabajadores adquiridas como experiencias al trabajar con nuevas tecnologías, cambios en las destrezas debidos a la educación formal y a factores motivadores asociados a una sociedad competitiva orientada hacia el éxito. Asignar una amplia parte de la categoría residual a la educación es claramente arbitrario. Denison atribuye esto al hecho de que las personas con los más altos niveles de educación tienen proporcionalmente más altos ingresos, lo que interpreta como premios por su contribución a la productividad. Aunque es una deducción común dentro de los argumentos económicos el que los sueldos reflejan un valor de producción, esta devolución en forma de sueldos no puede ser utilizada para probar la contribución productiva de la educación sin entrar en un círculo vicioso.

2. Las correlaciones internacionales de niveles de educación con niveles de desarrollo económico muestran que cuanto más alto es el nivel económico de un país, mayor proporción de su población asiste

a escuelas elementales, secundarias y de enseñanza superior. Harbison y Myers (1964) dividen a los países en cuatro grupos:

El nivel I comprende 17 países (casi todos de África) con un PNB medio "per cápita" de 84 dólares.
El nivel II comprende 21 países (todos en Asia y América Latina) con una media "per cápita" de 182 dólares.
El nivel III incluye 21 países (la mayor parte de Europa del Sur y del Este, y los países más ricos de Asia y América Latina) con una media "per cápita" de 380 dólares.
El nivel IV incluye 16 países (Europa y los de otros, de habla inglesa) con una media "per cápita" de 1.100 dólares.

Estos cuatro grupos se correlacionan en 89 con un índice compuesto de matriculación en escuelas de todos los niveles.

Pero "dentro" de cada uno de estos cuatro niveles económicos no hay una correlación significativa entre desarrollo económico y educación. En el nivel IV, por ejemplo, Dinamarca y Suecia tienen los índices de matriculaciones más bajos (77 y 79, respectivamente, a comparar con una media de 105 para el total del grupo y de 261 para Estados Unidos) pero tienen un PNB "per cápita" bastante por encima de la media. Inversamente, Francia, Japón y Holanda tienen índices de educación por encima de la media (108, 111 y 134) y PNB por debajo del promedio. Muchas de estas variaciones son explicables en términos de demanda política de acceso a la educación (Kotschnig, 1937; Ben David, 1963-1964:247-330; Hoselitz, 1965:541-565). Incluso la correlación global de matriculaciones con niveles de desarrollo económico no establece la cuestión de la casualidad: ¿Cuál es la causa y cuál el efecto? La educación puede ser un lujo que muchos países ricos pueden permitirse o también que los Gobiernos más democráticos existen para satisfacer a sus pueblos. La excesiva producción de educación personal en países cuyo nivel de desarrollo económico no puede absorberla sugiere que la demanda educativa no necesita ir emparejada con la economía aunque sí puede ir unida a las necesidades económicas.

3. Los retrasos en la educación y el desarrollo económico pueden ayudar a plantear el tema de la dirección de la causalidad. Tales correlaciones demuestran que un incremento en la proporción de población que asiste a las escuelas elementales precede a un incremento en el desarrollo económico (Peaslee, 1969:293-318). El punto de despegue se produce una vez que el 30-50% del grupo de edad comprendido entre 7 y 14 años asiste a la escuela. Peaslee sugiere similares adelantos en el desarrollo económico para un incremento de las matrículas en la enseñanza secundaria y superior, pero los datos no abonan esta suposición. Ese modelo de un avance en las matriculaciones precediendo a incrementos en el desarrollo económico sólo se encuentra en un pequeño número de casos (12 de los 37 examinados, según Peaslee). El modelo citado se encuentra en realidad en 21 de los 37 casos, pero las excepciones (que incluyen EE.UU., Francia, Suecia, Rusia y Japón) son de tal importancia que producen serias dudas sobre cualquier contri-

bución "necesaria" de la educación superior al desarrollo ecónomico. La principal contribución de aquella a la productividad económica aparece, pues, solamente a nivel de la transición a una alfabetización masiva y no es significante más allá de este estadio.

Un dato directo de la contribución de la educación a la productividad "individual" es resumido por Berg (1970:85-104, 143-176). Indica que los empleados con un nivel más alto de educación no son generalmente los más productivos y en algunos casos incluso lo son menos, según se deduce de muestras de trabajadores americanos de diversos niveles. Los niveles de educación comparados son relativos, por supuesto a clases específicas de trabajos. Entre obreros de fábrica (varones y mujeres), encargados de mantenimiento y empleados de almacenes, las comparaciones son entre varios niveles de educación, a la altura o por debajo de los grados de escuelas superiores. Entre cajeros de Bancos, secretarias, técnicos de fábricas, agentes de seguros, controladores aéreos y personal técnico militar, estas comparaciones se centran en escuela secundaria "versus" alguna enseñanza o graduación de "college"; en estos casos en los que ciertamente existen diferencias, se halló que los trabajadores con estudios de escuela secundaria eran más productivos que otras personas con educación superior, pero también lo eran en relación con las que tenían educación inferior. En cierto número de estas muestras la educación no tenía relación alguna con la eficacia profesional. Berg incluye también un estudio sobre ingenieros e investigadores científicos de importantes fábricas de material eléctrico, en el que contrasta las cualificaciones educativas desde por debajo del B.A.[6] a través del de Ph.D.[7], y encontró que la evaluación del promedio de eficacia más alto correspondía al Ph.D., pero sin diferencias con el nivel situado por debajo del B.A., el B.A. y el M.A.[8].

Estos datos no quieren decir que las personas sin escolarización alguna sean mejores empleados que las que asistieron a "colleges" o tienen graduaciones avanzadas. Desde el momento en que los empleados con tal absoluta falta de preparación escolar son muy raros hoy en día, la comparación, simplemente, no se ha podido hacer. Lo más plausible es que dada la necesidad de saber leer y escribir y de ciertos conocimientos necesarios para estos trabajos, no cabe duda de que tienen que existir unas ciertas cualificaciones educativas, aunque sean mínimas. Lo que los datos de Berg sí pueden mostrar es que la destreza en un trabajo no ha de estar en relación necesariamente con los niveles educativos de una manera lineal, y que más allá de un cierto punto muerto las relaciones pueden invertirse. Berg sólo demuestra que los empleados con mayores estudios es probable que se sientan, con mayor frecuencia, descontentos con sus trabajos y que cambien de em-

[6] N. del T.: Abreviatura de Bachelor of Arts, semejante a nuestro Licenciado en Filosofía y Letras.

[7] N. del T.: Abreviatura de Doctor en Filosofía.

[8] N. del T.: Abreviatura de Master of Arts, rama específica de Humanidades o Ciencias Sociales.

pleo más a menudo que las personas con inferior educación, lo que evidencia que la educación debe ser contemplada, en primer lugar, como un problema de "status" para los que la poseen.

¿Las técnicas profesionales se aprenden en la escuela o en otras partes?

Existen varios caminos para aproximarse a esta cuestión. Para algunas destrezas manuales específicas, hay estudios que se realizan en el lugar de trabajo y escuelas de enseñanza profesionales. Es también evidente hasta qué punto la readaptación profesional se lleva a cabo en organizaciones que tienen experiencia de cambios tecnológicos. Para trabajos del nivel más alto esta evidencia es menos directa. Como veremos, es plausible que muchas de las técnicas necesarias para ciertas profesiones, así como para otros puestos de alto nivel, se adquieran en el mismo lugar de trabajo, pero la existencia de requisitos legales de graduaciones (v.g., en medicina, leyes o farmacia) hace que no sea posible obtener un grupo de profesionales de escasa preparación con la que efectuar una comparación, al menos en nuestra época. En su lugar, podemos examinar las evidencias sobre lo que se aprende en las escuelas y la influencia que pueden tener los grados obtenidos en un ulterior ejercicio de la profesión.

Educación profesional

La educación profesional en las escuelas para labores manuales es prácticamente irrelevante para el futuro empleo. Un estudio de 1963 mostraba que la mayor parte de los trabajadores de los Estados Unidos adquirían las destrezas de su oficio en el lugar de trabajo o casualmente (Clark y Sloan), 1966:73). De aquellos (41% del total) que admitieron poseer alguna preparación formal, más de la mitad (52%) la habían recibido en el ejército, en programas de aprendizaje o en cursos realizados por empresas, y no en escuelas públicas, de comercio o cursos por correspondencia. Las personas que tenían una preparación profesional formal, generalmente no se desenvolvían mejor que las que carecían de ella; los graduados en alguna educación profesional no tenían menores probabilidades de estar sin trabajo que los suspendidos en escuelas superiores (Plunkett, 1960:22-27; Duncan, 1964: 121-134). Una de las razones principales del fracaso de las enseñanzas profesionales es probablemente que las escuelas superiores donde estas se imparten son conocidas como lugares a donde son enviados los jóvenes conflictivos para eliminarnos de las escuelas regulares. El estado de guerra entre profesores y estudiantes en una escuela secundaria regular es considerado apacible comparado con la violencia de tipo gangsteril (a menudo con connotaciones raciales) que se sabe se produce en las escuelas técnicas. Aun si un estudiante en estas materias llega a aprender técnicas útiles, su asistencia a una escuela superior profesional es muy probable que sea tomada por su "perspicaz" empleador como un signo de mal carácter.

Readaptación profesional

En 1967, un estudio realizado sobre 309 organizaciones de empleos en el área de la Bahía de San Francisco aportó bastante información sobre la readaptación profesional como respuesta a los cambios tecnológicos[9]. Sorprendentemente, este sistema apareció como muy sencillo y utilizado. La gran mayoría de las empresas (84% en este estudio) eran capaces de readaptar su fuerza laboral de una manera informal, y sobre el propio lugar de trabajo y en un período no superior a 3 meses. La preparación formal se utilizaba poco en la readaptación profesional, y cuando se hacía, el 90% de las organizaciones la completaba en menos de 3 meses. En una planta química, moderna y altamente innovadora, un importante cambio técnico (la construcción de un nuevo tipo de planta productora de electricidad) requirió solamente que una persona fuera enviada a un adiestramiento técnico durante 2 meses. Esta planta parece ser que se sitúa en unas técnicas estabilizadas, sin grandes cambios. Tenía altas necesidades de educación técnica y ha estado soportando durante varios años constantes cambios tecnológicos. Como resultado, estos cambios han estado siendo manejados internamente sin nuevas exigencias educativas en los empleos; la única tendencia registrada por el director de relaciones industriales fue la promoción de trabajadores semiespecializados a los equipos de mantenimiento. Estas tecnologías en punto muerto pueden haber sido el caso de muchas (o de la mayor parte) de empresas como la que se ha tomado de muestra. Estudios previos han mostrado la existencia de modelos similares: una readaptación de relativa facilidad para hacer frente a los cambios tecnológicos, aunque a veces acompañada por disminución en los empleos de trabajadores de inferior adiestramiento (Bright, 1958:85-97).

¿Qué es lo que se aprende en las escuelas?

Ha habido pocos estudios sobre lo que verdaderamente se aprende en las escuelas y cuánto tiempo se recuerda. Las evidencias disponibles, sugieren que las escuelas son lugares muy poco eficientes de aprendizaje. Muchas de las técnicas utilizadas en empleos directivos y profesionales se aprenden en los mismos lugares de trabajo, y los largos cursos de estudios impartidos en escuelas superiores y de comercio existen, en gran parte, para elevar los status de las profesiones y para establecer barreras entre los practicantes y los extraños. El grado en que la educación provee principalmente estos status y estas funciones sociales varía según las profesiones de que se trate. Parece ser alto en farmacia, donde la carrera universitaria de 4 años es juzgada por los que lo siguen como "bueno para la profesión", aunque un en-

[9] Las empresas con 100 o más empleadas tomadas como muestras de todos los grupos industriales. Una información posterior sobre este estudio la ofrece Collins (1969) y Gordon y Thal-Larsen (1969).

trenamiento de unos meses es suficiente para adquirir la competencia necesaria (Weinstein, 1943:89). Las escuelas de educación son criticadas a menudo por dar cursos de escaso valor para la actual práctica de la enseñanza. Las escuelas de medicina y leyes incluyen muchos requisitos educativos que los adquirentes admiten que se olvidan en la práctica posterior de la profesión, mientras que no incluyen otros, esenciales, que luego se aprenden a través de la experiencia y la preparación en el propio trabajo. Las escuelas de comercio se utilizan cada vez más como un canal de reclutamiento de personal directivo, pero su nivel de instrucción no es alto por lo general. La mayor parte de estas escuelas preparan a sus estudiantes para un determinado trabajo inicial en vez de enseñar destrezas que puedan ser utilizadas con éxito a través de la carrera. Además, la clase particular de enseñanza recibida se revela a menudo como inoperante, ya que muchos graduados encuentran empleos fuera de su propia especialidad (Pierson, 1959: 9, 55-85, 140; Gordon y Howell, 1959: 1-18, 40, 88, 324-337).

Hay también indicaciones de que muchos estudiantes, al menos en los Estados Unidos, no aprenden mucho en las escuelas. Learned y Wood, investigando a estudiantes con 2 años de intervalo durante la década de los 30 hallaron que había muy pequeños incrementos en los resultados obtenidos en tests unificados aplicados a sus áreas de estudios, sugiriendo que muy poco de lo que se aprende en los cursos especiales es recordado en los inmediatos años siguientes (1938:28). Aplicaciones más recientes de tests de terminación de estudios realizados entre estudiantes de escuelas secundarias acusaron que los niveles promedios en aprovechamiento en lectura, ciencia y matemáticas estaban muy por debajo de lo que puede considerarse como norma. Comparaciones internacionales de eficiencia en matemáticas de alumnos de último año de escuelas secundarias demostraron que los estudiantes americanos eran los más atrasados de 12 países, con una puntuación promedio de 13, mientras que los de los otros 11 países la tenían de 22 a 37.[10]

Estos resultados podrían ser contemplados en el contexto de los estudios que muestran lo que sucede en las escuelas americanas. Desde la década de los veinte a la de los sesenta, las investigaciones y las observaciones han mostrado que el principal centro de atención en las escuelas ha recaído en asuntos no académicos (Waller, 1932; Coleman, 1961; Holt, 1964; Becker et al., 1968)[11]. Los profesores se han preocupado principalmente de mantener su autoridad, en una interminable lucha con los estudiantes. El deporte y otras actividades no académicas han sido alentadas por profesores y administradores así como

[10] "National Assessment of Educational Progress" (1970); Husen et al., (1967). Se afirma que los estudiantes americanos más adelantados son comparables a los de cualquier otra parte. Pero esto no viene al caso. Claramente, el masivo sistema educativo americano no proporciona extensas técnicas científicas "demandadas" por un alto estrato de desarrollo tecnológico ejemplificado por América.

[11] Véase Bidwell (1965:972-1022) para un sumario de estudios sobre organización.

por parte de los estudiantes, especialmente por sus funciones rituales en el mantenimiento del orden escolar. Tanto en los "colleges" como en las escuelas secundarias, los estudios a fondo realizados acerca de lo que verdaderamente sucede en las escuelas encontraron que los estudiantes sólo se preocupan de las estrategias conducentes a terminar graduaciones con el mínimo de estudios. Como en otras organizaciones formales, hay una lucha en las escuelas por las pautas de evaluaciones y un claro desplazamiento de objetivos en relación con las intenciones oficiales, en el sentido de que todo se sacrifica a exigencias informales que tienen por objeto mantener en marcha estas instituciones.

El contenido de la educación en las escuelas públicas ha versado especialmente en una suerte de cultura de clase media más que en materias académicas "per se". Los centros de enseñanza del siglo XIX enfatizaban, más que cualquier otra cosa, una estricta obediencia a normas de decencia religiosa absolutamente pasadas de moda. El movimiento "Progressive"[12] de reformas, resultado del influjo de los hijos de trabajadores, impuso suaves formas socializadoras tales como el autogobierno por parte de los propios estudiantes y la realización de actividades supervisadas. Estudios realizados desde los años veinte hasta los sesenta indicaron el éxito de tales programas haciendo participar en ellos al menos a los estudiantes de clase media, y a una creciente minoría de otros sectores, en una especie de imitación de las actividades controladas por adultos tales como las que se efectúan en la sociedad de clase media (Waller, 1932:15-131: Becker, 1961:96). Su éxito también se hizo patente por la extensión con que impusieron creencias apartidistas pero altamente idealizadas acerca del sistema político americano entre los niños de las escuelas (De Charms y Moeller, 1962:136-142; Hess y Torney, 1967). En suma, lo que se aprende en las escuelas tiene mucho más que ver con las normas convencionales sobre los conceptos de la sociabilidad y del derecho de propiedad que con técnicas instrumentales o cognoscitivas.

Graduaciones y éxito

Tales observaciones son importantes para interpretar los datos sobre la relación existente entre los grados y el subsecuente ejercicio profesional. Los datos sobre este punto no son muy determinantes. Un seguimiento durante 20 años de graduados en escuelas secundarias y en diferentes ciudades arrojó el resultado de que los grados obtenidos en las mismas no estuvieron relacionados con los ulteriores ingresos profesionales, salvo cuando los estudiantes se habían graduado en "colleges" (Wolfle y Smith, 1956:201-232). Un estudio sobre los graduados en "college" de 1947-1948, aún vivientes, demostró que los que

[12] N. del T.: Movimiento educativo que ponía el énfasis en los trabajos de clase creativos y experimentales y en un sentido de democracia.

tenían en su mayor parte graduaciones A de "college" tenían mayores ingresos que los otros, pero que la diferencia entre los estudiantes de grados, B, C y D eran irrelevantes (Havemann y West, 1952, Cuadros 37-38). Entre las mujeres, sin embargo, había pocas diferencias entre los diversos grados, incluso en el nivel A, excepto las mujeres en profesiones ajenas a la enseñanza que tenían grados tipo A, que ganaban algo más que las otras. Un estudio de los alumnos del "Dartmouth College" de la clase de 1926, seguidos 30 años más tarde, utilizaban más la reputación que daba el centro de enseñanza que la colección de grados obtenidos; también se comprobó que los estudiantes con las graduaciones más altas eran los que obtenían más ingresos (Husband, 1957:157-158). Este resultado fue reducido a un contraste entre los estudiantes más destacados (aquellos cuyo promedio en puntos era de 3,10 o superior, en una escala que iba de 0 a 4,00) y los demás; respecto al resto (con puntuaciones entre 1,7 a 3,09), no había diferencias en las rentas. También se encontraron claras diferencias en los ingresos entre aquellos que habían participado ampliamente en actividades extraacadémicas y los que no lo habían hecho, especialmente si se trataba del campo de la política. Los deportes entre distintos centros fueron también muy importantes para el ulterior éxito. (Por otro lado, un estudio hecho en 1951 sobre los graduados en el "Fresno State College" no encontró relación alguna entre grados y rentas (Jepsen, 1951:616-628). Del mismo modo, una investigación realizada en 1963 sobre una muestra nacional de graduados en 1958 halló muy pocas diferencias entre los grados y el ulterior éxito profesional (Sharp, 1970: 110).

Otros estudios han mostrado correlaciones muy bajas entre las graduaciones y el éxito en estudiantes de comercio, ingeniería, medicina, magisterio e investigación científica (Goslin, 1966:153-167; Jenks y Riesman, 1968:205). Lo mismo ocurrió en varios tipos de prácticas médicas (Price et al., 1963). Para los oficiales graduados en academias militares, los expedientes académicos tienen poca o ninguna significación en relación con una posterior valoración o promoción; por el contrario, la participación en actividades deportivas se ha revelado como el mejor augurio de un ulterior éxito (Janowitz, 1960:134-135). Entre los estudiantes de escuelas de comercio también la participación en actividades extraacadémicas ha tenido mayor importancia que la consecución de grados. (Gordon y Howell, 1959:79-80). Una investigación hecha durante 5 años sobre graduados en 1963 en las escuelas de comercio no halló relación alguna entre el éxito profesional y las graduaciones, las calificaciones de profesores o los tests de terminación de curso (Cox, 1968). En cuanto a los ingenieros, las graduaciones en escuelas superiores y los niveles de licenciaturas predecían generalmente altos niveles de responsabilidad técnica y alta participación en actividades profesionales, pero no sueldos más altos o mayores responsabilidades de supervisión (Perrucci y Perrucci, 1970:451-463).

El hallazgo más notable es que las graduaciones son buenos pronosticadores de los ulteriores resultados "académicos". Así, las gra-

duaciones en escuelas superiores predicen las graduaciones en "colleges", y éstas predicen la admisión en las universidades (Holland y Nichols, 1964:55-65; Wegner, 1969:154-169). Es probable por esta razón que las graduaciones tengan alguna relación con el éxito profesional, especialmente, según el estudio de Haveman y West sobre alumnos de "colleges" (1952), y sobre los estudiantes de Dartmouth (Husband, 1957). Las graduaciones son particularmente importantes para facilitar el acceso a los cursos avanzados ampliatorios que se exigen en todas las profesiones de altos ingresos. Así, una investigación realizada sobre los estudiantes que ingresaron en la Universidad de Illinois en 1952, demostró que los grados de las escuelas superiores tenían muy pequeña influencia sobre los logros profesionales, principalmente porque los mejores estudiantes siguieron hacia la enseñanza (Eckland, 1965).

Parece, pues, que las graduaciones están ligadas al éxito profesional principalmente por la importancia del certificado de graduación académica más que por los conocimientos (a menudo insignificante) que éste, por sí mismo, pueda indicar. Es sabido que los empleadores, por lo general, no seleccionan a los aspirantes sobre la base de sus graduaciones escolares, sino más bien buscan a los que tienen terminado un grado en alguna materia particular, y especialmente, por algunas características difusas de "personalidad" (Thomas, 1956:356-357; Drake, 1972:47-51). Los grados, y la capacidad para obtenerlos, operan como una forma especializada de control dentro del propio sistema escolar, reflejado el juicio del enseñante sobre la sumisión al sistema del estudiante. La suma absoluta del trabajo escolar realizado parece ser el mejor camino hacia los grados más altos, junto con las graduaciones superiores reservadas al trabajo que se realiza en cantidades muy superiores a lo que para ello se exige (Sexton, 1961:279-280). Es también sabido que los grados no tienen ninguna relación con la creatividad, y posiblemente, a veces esta sea una relación inversa. Los profesores prefieren y recompensan el trabajo duro y los estudiantes sumisos y tienden a apreciar muy poco a los que se salen de lo corriente, especialmente si éstos no respetan la disciplina rutinaria (Getzels y Jackson, 1962: Torrance, 1964)[13].

También se sabe que los grados están altamente relacionados con el entorno social de clase (Sexton, 1961:25-86). Curiosamente, muy a menudo, cuando los antecedentes de clase se han mantenido constantes por los análisis estadísticos, las diferencias en las puntuaciones académicas entre diferentes escuelas por causa de la calidad de la enseñanza, facilidades o el dinero invertido en ella, desaparecen (Coleman, 1966:290-330). Esto sugiere que las escuelas tienen relativamente poco efecto sobre la enseñanza, excepto en cuanto se refiere a moldear esos estilos culturales disciplinados siempre prominentes entre las clases so-

[13] Se han encontrado porcentajes de mayor creatividad entre estudiantes de colegios sitos en áreas conflictivas que entre los de escuelas de zonas suburbanas y de pequeñas ciudades, más conformistas.

ciales superiores; las graduaciones simplemente son una recompensa, y los certificados una demostración de la autodisciplina de la clase media.

En suma, los cambios en la proporción entre trabajos de mayores conocimientos y de menores, influyen muy poco en el incremento observado en el nivel educativo de la fuerza de trabajo americana. Los datos económicos no indican una clara contribución de la enseñanza al desarrollo económico que vaya más allá de proveer a una ilustración de masas. La educación es a menudo irrelevante respecto a la productividad en los puestos de trabajo, y es a veces contraproducente. El aprendizaje de profesiones específicas descansa a menudo más en la experiencia en el propio trabajo que en la enseñanza formal de las escuelas. Los verdaderos logros de las propias escuelas, la naturaleza del sistema de graduaciones y su falta de relación con el éxito profesional y el ethos dominante entre los estudiantes sugiere que el sistema educativo es muy ineficiente como un medio de aprendizaje de las técnicas de un trabajo.

El problema, hasta aquí, se ha centrado exclusivamente sobre la educación. Pero es también posible investigar la naturaleza del trabajo en sí mismo y las relaciones de organización en las que éste se desenvuelve. Tal es el tema del Capítulo 2.

2

CARRERAS EN EL MUNDO DE LAS ORGANIZACIONES

Las organizaciones y las profesiones han sido estudiadas a fondo, y los principios generales teóricos implicados son bastante claros. Es de extrañar cuán poco la versión tecnológica de los argumentos funcionalistas se hace presente en este área. Los máximos hallazgos de los estudios sobre organización —desde la tradición de gerencia industrial de Mayo, Barnard y Simon, o la escuela de Chicago de Hughes, Wilensky, Goffman y Dalton, a los análisis orientados hacia el estudio del poder de Weber y Michels, Selznick, Gouldner, Etzioni y Crozier— han sido que las organizaciones son lugares donde se producen incesantes maniobras para su autonomía y control. Los principales actores en la escena son grupos informales, semejantes a los de obreros y directivos, "staff" y "line", profesionales y no profesionales. La Tecnología pasa a formar parte del cuadro sobre todo porque ella influye en los recursos para la lucha de poder. En Weber y Michels, vemos esto como un recurso para el control centralizado, especialmente en cuanto ello permite una concentración de los canales de comunicación de los que dependen los miembros de la organización. Estudios más recientes (p.e., Simon et al., 1954) han mostrado muchos ejemplos de lo dicho, pero operando con efecto inverso, suministrando áreas de autonomía local en las estructuras organizativas donde el control de los miembros entra en áreas de incertidumbre, y por lo tanto, conforma las comunicaciones sobre las que sus superiores jerárquicos deben actuar. Crozier (1964:145-174) y Wilensky (1956, 1968) han elevado esto a un principio sistemático, mostrando que el poder de los expertos en las técnicas puede ser alto o bajo, dependiendo de si pueden o no controlar un acceso exclusivo a un área de incertidumbre crucial. De acuerdo con esto, los técnicos se ven motivados a darle forma a sus "destrezas" para lograr el máximo efecto político dentro de su organización, unas veces conservando una forma tradicional, otras, innovadora, dependiendo de donde se encuentre la mayor amenaza a su autonomía. La Tecnología es, así, un recurso cuyo uso está

conformado por el lugar que ocupa en el propio proceso central organizativo: la lucha entre grupos informales por posiciones de poder favorables.

La Importancia de la Tecnología en las Organizaciones

Tanto la teoría como la investigación sobre las organizaciones han colocado a la Tecnología en un lugar importante. Es crucial al explicar la estructura organizacional y los procesos organizativos. La estructura de las organizaciones está correlacionada con el tipo de tarea proyectada y con la tecnología más adecuada para llevarla a cabo (Woodward, 1965; Collins, 1975:315-329). La teoría de la organización distingue cuatro tipos principales:

1. En la *producción unitaria*, un único artículo, o varios, son producidos al mismo tiempo, como en los oficios técnicos o en los proyectos de ingeniería.
2. La *producción en serie* consiste en realizar (o gestionar) un ensamblaje de varias partes separadas, como sucede en muchas manufacturas de maquinaria.
3. El *proceso continuo* es un flujo continuo de materiales, desde un estadio de producción hasta el siguiente, como en las plantas químicas o en muchas clases de producción de alimentos.
4. En el *pool, en equipo*, un cierto número de unidades independientes o individuos realizan operaciones similares, abastecidos y administrados por un "staff" central, como en la Banca y en otras muchas oficinas.

Cada tecnología está asociada a un tipo distintivo de estructura organizativa. Es bastante sencilla y poco burocrática en el sistema de producción unitaria. Las organizaciones de producción en serie son el arquetipo del sistema piramidal, altamente burocratizado, con muchos equipos especializados y divisiones sectoriales y con considerable divergencia entre la estructura formal y la informal. En el proceso continuo existe una burocracia que opera con relativa suavidad, con diversos sectores de trabajadores manuales y unas divisiones administrativas superiores que actúan de forma más o menos rutinaria. El pool suele tener una amplia base y una administración relativamente reducida y tiende a ser rígida y estática desde el punto de vista burocrático.

¿Quiere esto decir que podemos hablar de un completo determinismo tecnológico en la organización? No si ello implica que otras variables pierdan toda su importancia para nuestras explicaciones. La cuestión es: ¿dentro de qué relaciones *sociales* debe colocarse la tecnología? La producción no es una simple operación de mover y combinar materiales, sino motivar, coordinar y controlar a los trabajadores individuales. Las organizaciones son estructuras de poder. Desde el momento que el poder conduce a recompensas o castigos intrínsecos y es el medio de obtener riqueza y bienestar físico, toda estructura de poder genera una lucha implícita para ganar, mantener o evadir el

control. Las diferentes tareas cumplidas y las distintas tecnologías utilizadas para ello conducen a diferencias en los problemas de control organizativo.

La principal variable es: ¿Hasta qué punto son unificables y fácilmente inspeccionables los resultados del trabajo? Por ejemplo, la producción unitaria tiene una organización relativamente indiferenciada debido a que los modelos de trabajo, muy variables e innovativos, ofrecen dificultades para establecer una rígida jerarquía de controles; el poder se reparta de forma más igualitaria entre los participantes, dando como resultado una estructura más uniforme y más informal. La producción en serie, sin embargo, acusa una gran diferenciación entre los trabajadores de nivel más bajo, con tareas repetitivas y fácilmente controlables, y los del más alto nivel, que tienen a su cargo las actividades de coordinación de las varias partes del proceso productivo, negociando sus programas y tratando de someter a la experiencia las dificultades imprevisibles de esta operación. El resultado es una burocracia jerárquica, compleja y conflictiva. Tareas y técnicas afectan también a la lucha por el poder estableciendo grados particulares de problemas coordinativos. El pool representa un sistema de coordinación relativamente sencillo, desde el momento en que los administradores sólo tienen que llegar los recursos necesarios e inspeccionar al personal cuyas actividades son esencialmente distintas. El proceso en continuo exige también una coordinación fácil, pues las máquinas son las que realizan la mayor parte del trabajo, ligando automáticamente las diversas áreas y reduciendo el papel del trabajador al de descubridor y reparador de averías mecánicas. Existen problemas de coordinación en las producciones unitarias y en serie, aunque tienen diferentes vías de comunicación estructural debido a sus diferencias en el control de las tareas básicas y por lo tanto en la autonomía de los trabajadores de más bajo nivel.

En otras palabras, la tecnología aporta recursos y problemas en una continuada lucha social por el control y la autonomía y por los bienes y recompensas que uno puede obtener de las organizaciones. La correlación entre tecnologías y tipos de estructura organizativa es explicable sólo porque diferentes clases de problemas y de recursos materiales conducen a distintas formas de distribución de poder en estas luchas. Una tecnología compleja no se traduce necesariamente en una mayor demanda a los obreros de técnicas especiales; sus efectos pueden ir en otra dirección. El máximo poder dentro de las organizaciones no va necesariamente a aquellos que poseen las más altas ténicas ni a los que trabajan directamente con la maquinaria más avanzada. Más bien, la tecnología simplemente forma parte de la escena en la que se desarrolla la lucha por el poder organizativo. La variable principal es la dificultad o facilidad del control. Si la maquinaria altamente productiva o las técnicas avanzadas se pueden planificar fácilmente y sus resultados son predecibles y observables, entonces el poder de quienes las dirigen es bajo, pues todo ello puede ser controlado por otros en forma rutinaria.

El poder depende, por el contrario, de la posibilidad de controlar un área de incertidumbre que sea crucial para otros miembros de la organización. Esto ha sido comprobado, tanto en niveles modestos de poder como en los superiores. En una organización de producción rígidamente burocratizada, los organizadores poseen un poder relativamente alto por el hecho de que sólo ellos pueden ocuparse de los fallos (Crozier, 1964:145-208). Esto no quiere decir que dominen la organización, sino sólo que reciben un trato de diferencia informal ya que pueden negociar con su posibilidad de enjuiciar el trabajo de los demás. Los encargados del mantenimiento, sin embargo, no pueden hacer política organizativa en general, o contratar y despedir a terceros; esto depende de los controles de otros recursos cuya provisión tiene un elemento de indeterminación controlado por otro nivel de la misma organización. Los directivos superiores (y algunas veces ciertos consejeros de "staff") tienen este poder cuando operan en el contorno exterior de la organización, de donde se genera el apoyo político y financiero (Wilensky, 1956). Algunas áreas de incertidumbre, en otras palabras, son más importantes que otras. Los hombres del mantenimiento pueden controlar a corto plazo zonas de incertidumbre intermitente como pueden ser las averías de la maquinaria; los administrativos de mayor grado y los técnicos en finanzas controlan el acceso a las negociaciones sobre importantes recursos económicos y de influencia que pueden mantener la operatividad de la Organización o destruirla totalmente.

Nótese cómo estas incertidumbres se relacionan con la tecnología. No es exactamente donde la tecnología es *más* digna de confianza donde sus encargados poseen el máximo poder, ni tampoco donde lo es *menos*, sino más bien esto se produce a un nivel intermedio. Los expertos tienen que ser efectivos, pero no en una forma que su tarea sea fácilmente predecible por los extraños. Una tecnología "imperfecta" ofrece las máximas ventajas al poder. Pero esta tecnología tiene también que cabalgar sobre el flujo de producción de tal manera que siempre haya otros que dependan de ella. Sobre todo, es la forma en que la tarea particular de que se trate se ajuste en el interior de la estructura de organización lo que es crucial. Análogamente, las profesiones producen más o menos poder para lograr ser autónomos, de alto prestigio, tener una regulación propia y cuantiosa remuneración, dependiendo esto de si ellos están implicados en una tarea técnica en ese esotérico nivel medio de efectividad y si es una técnica importante para los clientes de estas profesiones (como veremos en el Capítulo 6).

Las más importantes incertidumbres, pues, pueden no estar estrechamente relacionadas con la tecnología productiva básica. El recurso fundamental para cualquier organización de negocios son sus finanzas; para cualquier organización de gobierno, las finanzas están mediatizadas por su entorno de apoyo o de oposición política. Los que controlan las finanzas controlan también la presencia de todos los otros participantes en la organización. Sin embargo este poder no es absoluto. En las operaciones de cada día, una vez que un modelo or-

ganizativo se ha establecido, el personal de mantenimiento y otros controladores análogos de áreas de incertidumbre locales, intermediarias e internas, tienen sus momentos de poder por cuanto no pueden ser rechazados. Desde un punto de vista más complejo de lo que es una organización, tendríamos que reconocer que hay muchas posibles formas de poder en diferentes momentos; la jerarquía de comunicaciones internas de los administradores de nivel medio, pasando de uno a otro, reteniendo y estructurando información acerca de una parte de la organización, tiene análogo poder que (pero más local) el de los administradores de más alto nivel pero orientados hacia el exterior.

Desde cierto punto de vista, el lado "político" de las organizaciones —las incertidumbres de la información, las finanzas y las influencias externas manejadas por los administradores— puede ser contemplado como control de un tipo de tecnología, la de las comunicaciones. Y por supuesto, las diferencias históricas entre diversos tipos de organizaciones depende estrechamente de la disponibilidad de distintos tipos de tecnologías (Collins, 1975:315-413). El cambio de la forma patrimonial de organización a la burocrática depende de la introducción de tecnologías de comunicación de masa en forma de informes y documentos escritos. Las tecnologías modernas del transporte y de la comunicación —teléfono, automóvil, fotocopiadoras, computadoras, etc.— tienen recursos ulteriores para el control del terreno administrativo. Los análisis que mejor explican el tema del poder dentro de las organizaciones políticas, por ejemplo, en las políticas de partido, se centran en el control de los medios de comunicación, como el recurso clave. En un sentido, pues, podemos contemplar el control organizativo como altamente afectado por los recursos claves de la tecnología. Pero debemos distinguir entre **tecnologías de producción** y **tecnologías de administración y de comunicación.** Es la última la que gobierna las organizaciones en el sentido de dar a sus controladores las posiciones de máximo prestigio, las recompensas materiales y el poder, a largo plazo, de conformar las máximas decisiones de organización.

Si avanzamos en nuestro análisis un paso más allá, podemos ver que los factores cruciales en el poder administrativo son fundamentalmente sociales y políticos. Los recursos tecnológicos clave son los medios de comunicación y administración, pero éstas son las formas externas de la estructura de dominación. Esta estructura, en sí misma, es una red de personas haciendo pactos y amenazas y manipulando expectativas y solidaridades. Es un entramado social en el que los participantes juegan con las ideas y emociones de los otros en un esfuerzo para ganar su confianza o su temor, lo que a su vez, producirá su efecto en el crédito financiero y político que puede ser transmitido dentro de la organización interna de dominación. Es a través de esta política de éxitos interpersonales como la tecnología de la comunicación se planeó para ser rentable, y es a través de esta clase de éxitos como el ulterior acceso a la tecnología de la comunicación se genera. La tecnología, en sí misma, es de este modo apropiada por un proceso político.

Los fundamentos de este proceso son esencialmente interpersonales, lo que es lo mismo que decir, culturales. El recurso principal de las individualidades poderosas es su habilidad para impresionar y manipular una red de contactos sociales. Ello depende de su conocimiento de los criterios de los socios y de su prestigio, y de su habilidad para utilizarlos, para su aceptación social dentro de la propia red, y luego, para lograrles puestos prominentes. Estos estilos culturales pueden provenir de status de grupo previos y tradicionales (tales como clases sociales, razas o culturas educativas) o de alguna extensión creada de nuevo con las experiencias de esta red organizativa. Pero es en última instancia, esta cultura de "política organizativa" la que constituye el recurso crucial y la que puede atraer a su órbita todos los demás recursos.

La tecnología, pues, es un importante aspecto de la organización, y es una variable que se correlaciona con las principales diferencias en las estructuras organizativas y en las posiciones de poder dentro de las organizaciones. No es tanto la productividad de la tecnología lo que otorga poder, por supuesto; es el papel que la tecnología juega dentro del proceso político de las organizaciones lo que hace de ella una variable que determina la estructura de la organización. Por último, el proceso político descansa sobre el campo de la cultura y de lo social, el campo de la manipulación humana de la comunicación en varias clases de entramados interpersonales.

La Demanda de Capacidades y los Procesos Organizativos

Hay considerables datos de que las "exigencias" de cualquier puesto de trabajo no son fijas, sino que más bien representan un comportamiento negociado entre las personas que ocupan las posiciones y aquellos que las controlan. Los individuos quieren empleos, en primer lugar, para recompensarse a sí mismos en bienes materiales, poder y prestigio; el importe de trabajo productivo que ellos tienen que rendir para mantener su posición depende de cuántos clientes, consumidores o empleadores lo demanden, y esto, a su vez, depende del equilibrio de poderes entre trabajadores y los que pagan por su trabajo.

Es evidente que los grupos de trabajo tienen estructuras informales así como formales. Típicamente, un grupo informal en un lugar de trabajo planea y obliga a unas normas que controlen la suma de trabajo de sus miembros. Tales controles informales sobre el volumen de producción han sido ampliamente estudiados en los trabajadores de la fábricación, pero también en vendedores y empleados de oficina (Roy, 1952:427-442; Blau, 1955; Lombard, 1955). El índice de trabajo suele ser comúnmente situado en un nivel cómodo, considerablemente por debajo del rendimiento de producción posible.

Los directivos tienen cierta discreción formal para establecer su propio ritmo de trabajo, y tienen un día de trabajo más largo que el de cualquier otro trabajador (Wilensky, 1961:33-56). No obstante, no parece probable que el directivo sea forzado a trabajar en su nivel más

alto posible tanto de destreza como de esfuerzo. Una organización informal existe tanto entre los directivos como entre otros trabajadores, y la cantidad de trabajo que los administradores realizan depende a fin de cuentas tanto de su iniciativa y cooperación como de su autoridad formal. (Barnard, 1938; Merton et al., 1952:397-422; Dalton, 1959). La existencia extendida de "patologías burocráticas", tales como evasión de responsabilidad, selección de "incondicionales" y desplazamiento de los fines por los medios, indica que los administradores a menudo usan su discreción de forma que minimiza, más que aumenta, la eficacia de su actuación. Dado que el trabajo administrativo sólo se relaciona indirectamente con los resultados de la organización, es difícil para los empleadores poder juzgar con precisión en qué consiste una correcta ejecución del trabajo de un administrador. Por supuesto, los supervisores, siempre muy ocupados, raramente controlan la actividad de sus directivos, especialmente de los que forman parte del "staff" (Strauss y Sayles, 1960:463; Dill et al., 1962).

La concepción de los empleadores de las destrezas exigidas en la mayoría de los empleos, en cuanto a conocimientos y técnicas, es más bien impreciso. Según palabras de March y Simon, la estrategia normalmente consiste más en "satisfacer" que en exigir, o lo que es lo mismo, colocar los niveles de promedios de ejecución a una altura cómoda y hacer cambios en el personal o en los trámites sólo cuando estos promedios caen notoriamente por debajo de los límites mínimos (1958:140-141). A todos los niveles, dondequiera que existan organizaciones informales, resulta que los "standars" de ejecución reflejan el poder de los grupos involucrados.

"Tests" de habilidad

Se han hecho esfuerzos para poder predecir el nivel de ejecución de un trabajo mediante "tests" objetivos, pero sin gran éxito hasta el momento. Parte de la dificultad ha sido el problema de poder medir directamente la ejecución de un trabajo, excepto en tareas mecánicas específicas (tales como puede ser la conducción de un aeroplano) o en tests realizados en centros académicos. (Anastasi, 1967:297-306; Wesman, 1968:267-274). Muchos tests se han basado en la medición de actitudes e intereses de quienes ejercen un trabajo, tales como muestras de directivos corrientes. Estos tests se utilizan para reclutar nuevo personal que revele tener unos rasgos personales similares a los de otros ya empleados. Los psicólogos investigadores han puesto de manifiesto que tales tests carecen generalmente de validez. Si lo que se quiere es controlar un rendimiento se debería contratar un grupo de personas "que careciera de esos rasgos personales" de modo que pudiera ser comparado el nivel de eficacia de estos dos grupos. Pero esto no se ha hecho. Dada la naturaleza imprecisa de la valoración de un trabajo, parece probable que una amplia variedad de personal puede desempeñar la mayor parte de los trabajos satisfactoriamente; aquellas personas seleccionados mediante los tests los desempeñan con bastante

rigor, que se cumple por sí misma implicada en el uso de "tests" no validados.

Los datos de que los requisitos de habilidad de muchos empleos en la sociedad moderna no son rigurosos se ponen de manifiesto en el estudio de 109 niños retardados, con C.I. de cerca de 60, seguidos hasta que sobrepasaron los 50 años (Baller et al., 1967:235-327). Algunos estaban en instituciones. La mayor parte trabajaban en empleos no cualificados o semicualificados, pero el 18% tenían trabajos de "white-collar", incluyendo puestos como empleados de oficina y de ventas, guardias, encargados de tiendas, vendedores de automóviles y de fincas, fotógrafos, empleados de laboratorios y negociantes. El éxito profesional no guardaba relación con las diferencias de inteligencia dentro del grupo. Más bien, los trabajadores de mayor éxito eran aquellos que compartían el modelo de la clase media en vestimenta, conversación y conducta personal, así como los que habían hecho su carrera trabajando en una sola empresa o los que muy tempranamente habían adquirido alguna técnica especial como la peluquería. Otros estudios hallaron que hay un amplio abanico de coeficientes de inteligencia en todo grupo profesional, de tal modo que aunque los profesionales tienen un índice de inteligencia más alto que los obreros manuales, existe entre ellos un considerable grado de coincidencia (Thomas, 1956:285-310).

Es posible comprender por qué medidas de capacidad, tales como el coeficiente de inteligencia, no pueden ser usados como predictores de éxito. La "inteligencia" actúa, en primer lugar de calificaciones (Dunca, 1966a, 1966b, 1968; Bajema, 1968:317-319). Además las motivaciones y los efectos acumulativos de lo aprendido en el pasado están estrechamente hermanados con diferencias innatas de capacidad para saber desenvolverse en el mundo de los tests. El C.I. de los niños evoluciona de forma diferente cuando crecen y son afectados por distintos tipos de conductas (Turner, 1964; Rehberg et al., 1970)[1]. Es más probable, por tal razón, que tanto el C.I. como las graduaciones escolares estén altamente relacionadas con la clase social, y el llegar más lejos corresponda a diferencias de clase.

Todo el tema sobre si los efectos sobre el C.I. son innatos versos ambientales incluyendo las recientes controversias sobre las diferencias raciales, ha gozado de una indebida importancia como causa de la desigualdad social. Si la utilidad de los tests de C.I. debe limitarse casi por entero a medir la capacidad para el éxito académico —lo que

[1] Turner dice que el coeficiente de inteligencia (C.I.) es un "efecto" del éxito escolar más que una causa, a través de una intensificación acumulativa de motivaciones. Probablemente es por esta razón por la que las puntuaciones en el C.D. y en creatividad no son correlativos. Cada una de ellas indica motivaciones distintas: la primera, disciplina, método, y por lo tanto, trabajo falto de originalidad; la segunda, una relativa auto-suficiencia y una conducta autónoma. No hay que asombrarse, pues, de que los profesores defensores de la disciplina en la escuela prefieran estudiantes con alto índice de coeficiente de inteligencia a los que poseen una alta y original creatividad (Getzels y Jackson, 1962; Torrance, 1964).

no es sorprendente en vista del hecho de que los tests de C.I. se han desarrollado para su uso en las escuelas y han tenido muy poca aplicación en otros campos— entonces, la consecuencia más importante sería cómo y por qué la educación está ligada a la estratificación ocupacional. Si las diferencias de habilidad, sean innatas o adquiridas, son lo que determina el éxito en la escuela, están ligadas sólo de forma artifical al éxito ocupacional, a través del valor de certificación de las calificaciones académicas; por lo tanto, los problemas psicológicos de adaptación individual al sistema escolar se hacen secundarios ante los problemas estructurales de explicar los lazos entre las diversas instituciones sociales. En términos prácticos, la selección a través de la escuela premia una particular forma de conducta conformada.

Los procesos de las carreras

Los datos detallados del proceso organizativo de las carreras muestran la poderosa importancia de los vínculos informales y de la lucha por los puestos de control. Los estudios sobre modelos de promoción muestran un tipo prevaleciente de patrocinio personal, lo mismo en organizaciones industriales, que en carreras médicas o que en las burocracias de los sindicatos. (Glaser, 1968, 191-257). Debido a la importancia personal que tiene el patrocinio oficial o de grupos es por lo que los antecedentes étnicos, los lazos con las escuelas y los miembros de los clubs y las asociaciones tienen una gran importancia en las carreras. Las distinciones étnicas dentro de las ocupaciones han sido omnipresentes en la industria americana (Nosow, 1956). Un estudio en una fábrica de Nueva Inglaterra demostró que la promoción a puestos directivos se centraba en su mayoría en WASP[2] o alemanes, republicanos y masones, y miembros del club local de yates (Dalton, 1951:407-415). Un estudio similar en industrias y empresas de un área metropolitana del Sur descubrió que la promoción se hacía a través de miembros de asociaciones cívicas, familias de alto status y amistades personales. (Coates y Pelligrin, 1957:200-215). Los orígenes sociales afectan a la carrera de cada uno al hacerle aceptable en la cultura informal de la organización, aun cuando no le conceden una posición directamente por herencia o influencia familiar.

Aún donde se utilizan tests formales y evaluaciones, como en la carrera militar, a menudo en combinación con reglas formales de ascenso o retiro para ciertas edades o tiempo en el grado, las conexiones informales son cruciales para adquirir las clases de asignaciones que llevan a un individuo a despertar la atención de sus superiores y suministrar el historial considerado apropiado para la promoción (Janowitz, 1968:211-215). También en las organizaciones industriales las conexiones informales son importantes para la asignación a ciertos puestos que permiten movilidad horizontal, evitando empleos dema-

[2] N. del T.: La palabra WASP son las iniciales de lo que en Estados Unidos se considera como la clase social selecta y dominante (White, Anglo-Saxons and Protestant).

siado especializados y que no llevan a ninguna parte. (Martin y Strauss, 1968:203-210). La llave del éxito, en otras palabras, tiene poco que ver con la destreza práctica "per se", sino más bien con las maniobras adecuadas para alcanzar la secuencia de posiciones que conducen a los altos puestos. Situaciones como la de ayudante de un jefe de planta pueden ser una primera llave; en las grandes empresas la situación final junto a la cumbre se desplaza a través de las más importantes divisiones o plantas.

Los estudios sobre la sucesión organizacional muestran idéntico modelo. Como en la teoría de las cadenas vacantes (White, 1970) tal evidencia muestra que el éxito individual depende mucho menos de la calidad de los resultados que de estar en el lugar preciso en el momento oportuno; lejos de que la destreza individual o las motivaciones sean gratificantes, lo que cuenta es el diferenciar entre las personas que están al corriente de las contingencias y las que no lo están. El hecho real de que al cubrir una vacante se pone en marcha una reacción en cadena de promociones contribuye a reforzar las organizaciones informales en torno a las camarillas; un grupo vertical de líderes, protegidos o subprotegidos tratan de alcanzar una serie de vacantes, y parte de la estrategia "política" de los líderes de las organizaciones es la deliberada manipulación de las perspectivas de lograr una vacante para asegurarse la lealtad de sus subordinados (Glaser, 1968:307-376).

Las degradaciones siguen el mismo modelo. Lo curioso acerca de los datos de este concepto de degradación es cuánto esfuerzo se gasta en disfrazarla, bien dando títulos sin significación precisa, mediante transferencias de puesto o simplemente cerrando el paso a la promoción. De todos modos, es muy rara una degradación abierta a un puesto inferior entre los empleados "white-collar" o los puestos directivos (Glaser, 1968:259-306). Se ve raramente una estricta aplicación de los criterios de ejecución eficiente en su lugar, uno tiene la impresión de que las carreras de "white-collar" están fuertemente ritualizadas y dedicadas a desconectar cuanto sea posible toda relación directa entre resultados y recompensa. Las causas citadas como origen de estos descensos de categoría no suelen ser las dependientes de juicios de méritos; más bien, los individuos se ven atrapados por condiciones objetivas tales como fuertes fluctuaciones en los contratos de trabajo, crisis causadas por fusiones de empresas o falta de beneficios, obsolescencia de los puestos de trabajo o una promoción previa a niveles en los que la rivalidad para ulteriores avances de categoría se hace demasiado grande para los recursos individuales (normalmente, sus posibilidades de conexiones informales con terceras personas) (More, 1968:287-294).

Uno supone que debe haber *algún* factor de "mérito" en las carreras, pero dentro de todas las grandes estructuras organizativas, parece muy difícil medir la contribución individual estimándola aparte del resto de la organización y de las contingencias externas del momento. Ciertamente las organizaciones realizan escasos esfuerzos para adoptar medidas serias y comparativas de la eficiencia individual (p.e.,

intentando mantener otros factores constantes). El hecho primordial es que una carrera se hace en un entorno político, y el éxito es de aquellos individuos que reconocen este hecho y actúan en consecuencia de forma más constante. El que sabe hacer esto hasta llegar a la cumbre es el político de la organización, preocupado sobre todo de las conexiones informales, maniobrando siempre hacia los que guardan las puertas del poder y evitando las contingencias organizativas que suelen atrapar a los menos cautelosos.

Los "Gatekeepers"[3] y los Controles Culturales

El problema básico de todas las autoridades organizativas es controlar a sus miembros y ganar su cooperación activa. Los teóricos de la organización han relacionado un número de medios de control y han sugerido que determinados controles pueden ser substituidos por otros (véase especialmente Etzioni, 1961; Collins, 1975:298-315). Si una organización puede ejercer un *control normativo* (interiorización de objetivos y valores de la organización), puede lograr buenos rendimientos y evitar las consecuencias disgregadoras de recurrir a la autoridad coercitiva o a las recompensas puramente económicas. El hecho de que sea tan cara la renovación de la fuerza de trabajo añade un incentivo económico directo a la selección de trabajadores por su lealtad a la organización.

Las autoridades organizativas pueden desarrollar lealtad y controles normativos por varios caminos: reclutando personas obligadas; adoctrinando a todos los admitidos en la organización; colocando a sus miembros bajo la influencia de grupos informales de trabajo y aislándolos de contactos del exterior; ofreciéndoles posibilidades de promoción; prometiendo pensiones y beneficios marginales unidos al tiempo de servicios o seleccionando a individuos que han adquirido sus propios valores y aptitudes a través de la educación. Cuanta más fidelidad requiere una empresa a sus empleados, mayor número de estos medios es de esperar que sean utilizados.

Todos los empleos requieren alguna iniciativa y cooperación, pero unos necesitan más que otros. Los directivos tienen mayor autonomía y responsabilidad que los trabajadores de la producción o de las oficinas; por lo tanto, es mucho más importante ejercer control privativo sobre los directivos. Además, las tareas de dirección en algunas empresas requieren una mayor lealtad que en otras. En algunas organizaciones se pone especial énfasis en la coordinación interpersonal, especialmente a través de contactos directivos; tal coordinación puede lograrse más fácilmente si la gente afectada comparte valores y circunstancias comunes. El éxito de un directivo a veces depende de su "personalidad" (es decir, de técnicas y valores sociales). De acuerdo

[3] N. del T.: La palabra "gatekeepers" hace referencia, a aquellas personas que desempeñan la función de admitir o reclutar a candidatos que pretenden trabajos en una empresa.

con los jefes de personal de 90 grandes corporaciones americanas estudiadas en los años cincuenta, las más importantes cualidades en un directivo son: claridad de objetivos, habilidad en las relaciones personales y carácter moral (Gordon y Howell, 1959:79-80). Una inteligencia extremadamente alta no se considera necesaria, ni siquiera, deseable, y las destrezas técnicas tienen una importancia menor, al menos por encima del nivel de las tareas de supervisión menos importantes y de ciertos trabajos especializados tales como la contabilidad. La importancia de unas normas sociales comunes para una buena coordinación directiva se ilustra por las dificultades administrativas durante el período inicial de trabajo en las Naciones Unidas, cuando existían grandes diferencias en los estilos culturales de los componentes de los equipos burocráticos (Kehoe, 1949:375-380). Los directivos avanzan a menudo dentro de la empresa formando parte de un equipo o de una camarilla, normalmente trabajando fielmente como ayudante de algún ejecutivo, probable protector. El fracaso, también, depende estrechamente de ciertas aptitudes sociales; un estudio realizado sobre 76 grandes empresas en 1952 dio el resultado de que el 90% de los directivos cesados lo fueron por carecer de ciertos rasgos de personalidad deseables y no por falta de conocimientos técnicos (Martin y Strauss, 1968:203-210).

La evidencia de que la educación ha sido utilizada como un medio de selección se encuentra en varios campos. El estudio de Hollingshead de niños de escuelas del Medio-Oeste, niños que no asisten a la escuela y actitudes de la comunidad hacia ellos, sugiere que los empleadores usan la educación como un medio de seleccionar empleados provistos de los atributos de la clase media (1949:360-388). Los abandonos escolares se dieron principalmente entre alumnos pertenecientes a familias obreras y de clase baja, en especial por sus conflictos en la escuela con relación a los valores de la clase media. Sus oportunidades de empleo se vieron limitadas a puestos muy bajos, ya que los empleadores los consideraban dignos de poca confianza y carentes de las cualidades deseables para un empleado. Aunque muchos graduados de escuelas superiores pueden haber empezado a trabajar también desde niveles bajos, su posesión de unos estudios los cualifica a los ojos de los empleadores (y ante los propios) tanto para una paga mayor como para oportunidades de promoción que se cierran a los fracasados. Similarmente, otro estudio realizado en 1945-1946, sobre 240 empleadores en New Haven, Connecticut y Charlotte, North Carolina indicó que los empleadores consideran la educación como una especie de instrumento de selección para empleados de carácter y conducta adecuados (o lo que es lo mismo, de clase media) (Noland y Bakke, 1949:20-63).

Un test más sistemático fue el suministrado por un estudio hecho en 1967 sobre 309 empresas de California[4]. El énfasis relativo puesto

[4] Las empresas con más de 100 empleados se seleccionaron por muestreo entre grupos industriales de todas clases. Una ulterior información sobre este estudio puede verse en Collins (.969, 1974) y Gordon y Thal-Larsen (1969).

en el control normativo en una empresa se estableció por tres vías:

1. Se indica por un énfasis relativo puesto por la empresa en relación con el hecho de que no se piden antecedentes policiales para los solicitantes de un trabajo; esto prueba estar significantemente relacionado ($\gamma = .25$) con un índice de los requisitos educativos pedidos por la empresa.

2. Se indica por el énfasis relativo puesto en antecedentes de lealtad al trabajo entre los aspirantes; la resistencia a contratar "job-hoppers"[5] también muestra una correlación ($\gamma - b = .18$) con requisitos educativos.

3. Se indica también por una clasificación de objetivos empresariales, derivada del estudio comparativo de Etzioni sobre formas de control empresarial[6], adaptado para la distinción entre empresas en forma de "trusts públicos", interesadas en mantener una imagen pública de lo que serían servicios ideales, salvaguardia y/o confianza, y organizaciones de "mercado", cuyo interés principal es vender un producto o un servicio y obtener una ganancia y no establecer una reputación de honradez y formalidad. El trust público como forma de empresa incluye servicios financieros, profesionales (médico, legal, de enseñanza, de ingeniería y de contabilidad), gobierno, transporte público, comunicaciones, y organizaciones de servicio público. En la categoría de "mercado" se incluye minería, fabricación, transporte comercial, venta al por mayor y al por menor y otros servicios.

Las empresas públicas del tipo trust exigen muchos más requisitos educativos que las de mercado. El tipo de control está significativamente asociado con el conjunto de la educación ($\gamma = .40, ^{p} < .001$), con educación de "white collar" ($\gamma = .33, ^{p} < .01$) y con la de cargos directivos ($\gamma = .31\ ^{p} \leq .001$). No hay una relación significativa, sin

---

[5] N. del T.: Personas que cambian de empleo a menudo por lo que no son muy bien vistas por parte de los empleadores.

[6] Etzioni (1961) encontró que las empresas con diferentes objetivos conceden distintas importancias a diversos tipos de control sobre sus empleados. Las organizaciones cuyos fines no son principalmente la obtención de beneficios ponen especial énfasis en los controles remunerativos (financieros); las que tienen objetivos idealizados de prestar servicios dan mayor importancia a los controles normativos (la interiorización de los propósitos de la empresa a través de su socialización); las que tienen como fin la custodia o el cuidado prefieren los controles coactivos. La clasificación de Etzioni deriva de la distinción tripartita de Maw Weber entre los campos de la economía, el status y el poder. También se inspira en Weber en que establece distinciones analíticas que describen tipos puros que se suelen encontrar mezclados cuando se trata de casos particulares y que pueden ser usados para caracterizar determinados énfasis. Así, los controles remunerativos se encuentran principalmente en factorías y almacenes; los controles normativos en iglesias, hospitales, instituciones religiosas, laboratorios de investigación, firmas de profesionales y agencias públicas; los controles coactivos, en prisiones, campos de concentración, hospitales psiquiátricos y ejércitos en tiempo de paz. Las investigaciones de Etzioni se refieren, en primer lugar, a los miembros de menor importancia de las empresas, no al personal directivo, y destaca que en todas las organizaciones se da gran importancia, a nivel de la dirección, a los controles normativos sea cualquiera el que luego se utilice a nivel inferior. No obstante, el esquema se puede hacer extensivo a todos los niveles de las empresas como un medio de centrarse sobre aquellas que ponen un énfasis, aunque sea relativo, sobre el control normativo.

embargo, entre el tipo de control organizativo y los requisitos de educación para "blue-collar".

Los tres indicadores de control normativo están altamente interrelacionados. Los requisitos de informes policiales y la resistencia a contratar "jobb-hoppers" son más altos en los "trusts" públicos que en las empresas de mercado. Estas interrelaciones tienden a dar validez mutuamente a los tres índices como representativos verdaderamente del énfasis puesto en el control normativo sobre los empleados. Surge así un grupo coherente de empresas con altos requisitos de educación para los "white-collar" y personal directivo, caracterizadas por unos objetivos de organización que ponen el acento en una imagen de servicio público y que selecciona cuidadosamente su personal mediante normas previas y por evidencia de su lealtad al empleo.

El estudio sobre las empresas de California, hecho en 1967, suministra otra pieza evidente que demuestra la importancia normativa de los requisitos educacionales. Se le preguntó a los empleadores qué mecanismos adoptaban para reclutar personal con destino a las vacantes difíciles de cubrir de sus empresas. Para cada grupo de ocupaciones mencionado, una solución resultaba ser siempre extremadamente utilizada: incrementar el número de los canales de reclutamiento usados. Sólo una empresa en la muestra utilizada indicaba como una primera respuesta el rebajar los requisitos educativos a exigir. Aparentemente, las empresas raramente recurren a esta solución, salvo quizá bajo condiciones de fuerte escasez de personal. Por supuesto, ellos casi nunca suavizan ninguna de las condiciones puestas al tipo de empleados que necesitan, ni siquiera cualidades extrañas tales como el sexo o la apariencia, ni tampoco rebajan el contenido de los trabajos o instituyen programas de preparación en casos de necesidades perentorias de personal. Podemos establecer que esta tendencia a recurrir a los requisitos educativos, una vez instituida, sólo cambia en dirección ascendente, en forma semejante a lo que podríamos llamar el efecto "ratchet"[7]. Parece ser que existen fuertes normativas y razones de status que influyen en que las empresas mantengan y refuercen sus exigencias en términos educativos, incluso cuando no se dan presiones económicas o técnicas para hacerlo así o, lo que es más, para no hacerlo en absoluto.

Grados en la Administración de Negocios

Un uso más especializado de la educación para el control normativo es la enseñanza de la administración comercial. Los estudios realizados en la década de los cincuenta sobre empleadores de empresas de importancia nacional indicaron que ellos contemplaban las graduaciones de los "colleges" como altamente importantes para la contratación de directivos potenciales, no porque ellos significara asegurarse conocimientos técnicos, sino más bien porque indicaba una

[7] N. del T.: Se trata del mecanismo que consiste en una rueda dentada cuyo retroceso está impedido por un trinquete que se desliza sobre los dientes.

"motivación" y "experiencia social" (Gordon y Howell, 1959:121). Las enseñanzas de las escuelas de comercio son contempladas, del mismo modo, menos como garantía de un aprendizaje necesario (los empleadores se han mostrado escépticos respecto a la utilidad de estas materias para muchos puestos) que como una indicación de que el estudiante ha sido encaminado hacia las actitudes del mundo de los negocios. Los empleadores pueden preferir valores comerciales enseñados en escuelas especiales porque los estudiantes de artes liberales están orientados hacia las profesiones y sus ideales de servicio y son indiferentes, cuando no hostiles, al sentido del beneficio en el mundo de los negocios. Así, los estudiantes en artes liberales se encuentran más insatisfechos en empleos comerciales que los estudiantes de comercio o de ingeniería (1959:124; Jacob, 1957). Además, los empleadores se inclinan más a rehusar contratar a graduados en artes liberales si estos proceden de "colleges" que poseen una escuela de comercio que en el caso de que dichos centros carezcan de ella (Gordon y Howell, 1959: 84-87; ver también Pierson, 1959:90-99). En este último caso, se puede decir que los estudiantes no han tenido que hacer una opción, pero cuando se les ofrecen cursos comerciales y de artes liberales, y el estudiante escoge esto último, parece como si los empleadores tomaran esto como un rechazo de los valores del mundo mercantil.

El estudio, ya citado, realizado en California en 1967 indicaba también que las empresas que efectuaban un control normativo sobre su personal directivo ponían especial énfasis en la selección de dicho personal a través de sus graduaciones en administración mercantil. Sobre todo, las empresas del tipo "trust público" son mucho más proclives a exigir tales graduaciones que las de "mercado". En un análisis más detallado, aparece que las organizaciones que buscan estudiantes del ramo empresarial se concentran en tres grupos industriales: (a) Un grupo de fabricación con clara orientación de "marketing" (alimentos, metal, artes gráficas); (b) Transportes y otros servicios públicos, con predominio del sistema de "relaciones públicas" (agua, aire acondicionado, gas y electricidad); (c) Administradores de empresas de servicios a gran escala (hospitales y enseñanza). Es notable que estas últimas actividades sean las empresas de servicios en las que los administradores tienen el más bajo "status" en relación con su "staff" de profesionales[8].

El interés por las graduaciones en administración mercantil, pues, debe relacionarse con el interés por los status de los propios directivos en empresas en las que ellos son indispensables pero que se consideran poco apreciados por parte del personal de "producción". Los estudios mercantiles, además, parecen ser considerados como un test de lealtad. Así, los directivos de personal en las oficinas centrales de una gran empresa de producción de alimentos manifestaban que su organización necesitaba "administradores técnicos en negocios o una evi-

[8] Este modelo se encuentra también en Perrow (1965:950).

dencia de que los graduados en artes liberales se interesaban por el mundo del comercio".

Vínculos de Status Entre Educación y Ocupación

El miembro modelo de una cultura puede ser también puesto a prueba examinando los casos en los que predice que la educación será relativamente importante en el logro ocupacional. La educación sería más importante donde se den dos condiciones simultáneamente: (a) donde el tipo de educación refleje más exactamente a sus miembros dentro de un grupo particular de status; (b) donde este grupo controle empleos en determinadas empresas. Así, la educación será más importante donde la correspondencia sea mayor entre la cultura de los grupos de status que surgen de las escuelas y el grupo de status que contrate a los trabajadores; será menos importante donde exista una cierta disparidad entre la cultura educativa y la de los empleadores.

Esta acomodación entre la cultura escolar de grupo y la de los empleadores debe ser conceptuada como un continuum. La importancia de una educación de élite es mucho mayor cuando sirve para seleccionar a nuevos miembros de las élites directoras, y se atenúa cuando los empleos pertenecen en menor medida a dichas élites (tanto da que sean empleos de ínfimo nivel en estas organizaciones o trabajos en general en otras organizaciones no controladas por la élite cultural). Similarmente, los centros educativos que producen el mayor número de graduados de élite estarán mucho más unidos a las ocupaciones de élite, y aquéllas cuyos graduados se encuentran menos ligados a las élites culturales serán seleccionados para empleos correspondientemente menos inlucrados a los niveles empresariales de élite.

En los Estados Unidos, las escuelas que producen culturalmente grupos de élite, tanto en virtud de la enseñanza especial como por la selección de estudiantes en los medios elitistas, o por ambos sistemas a la vez, son las escuelas preparatorias privadas en su nivel secundario, y los "colleges" de élite (la "Ivy League"[9] y un número menor de grandes universidades estatales); al nivel de la preparación profesional, los centros que producen grupos selectos son aquellas escuelas profesionales ligadas a "colleges" y universidades de élite. Al nivel de enseñanza secundaria, las escuelas que producen estudiantes socializados y no de élite son las escuelas públicas de enseñanza secundaria (especialmente las situadas en áreas residenciales de clase media); desde el punto de vista de la cultura de los empleadores anglo-protestantes, las escuelas católicas y las destinadas exclusivamente para negros, son de peor aceptación. Al nivel de la educación superior, los "colleges" para negros, los católicos y las escuelas profesionales son menos elitistas, y las escuelas de comercio todavía menos.

[9] N. del T. Grupo de "colleges" y universidades norteamericanas con gran reputación de enseñanza eficaz y prestigio social.

En los Estados Unidos, las empresas más claramente dominadas por las clases altas anglo-protestantes son las corporaciones de negocios más importantes y con organización nacional y las grandes firmas (Domhoff, 1967:38-62). Las organizaciones dominadas por miembros de las culturas étnicas minoritarias son las más pequeñas, negocios locales de fabricación, de construcción y comercio al por menor; en la práctica de las leyes, las minorías étnicas suelen estar representadas por profesionales independientes y no por grandes firmas. En los empleos del Gobierno, las instituciones locales parecen estar más dominadas por los grupos étnicos no anglo-protestantes, teniendo en cuenta que ciertas ramas particulares del Gobierno nacional, especialmente en los Departamentos del Estado y del Tesoro, están dominadas por las élites de los WASP. (Domhoff, 1967:84-114, 132-137).

La Educación y la práctica de las leyes

Entre los abogados, las diferencias pronosticadas están claras: los graduados en escuelas de leyes unidas a los "colleges" y universidades de élite tienen mayores probabilidades de lograr empleos en grandes firmas, mientras que los graduados en escuelas católicas o comerciales suelen ejercer la profesión individualmente (Ladinsky, 1967:222-232). La élite de las grandes firmas de Wall Street ha sido la más selectivamente educada a este respecto; escogidos no sólo de las escuelas de leyes de la Ivy League, sino también de grupos cuyas circunstancias incluían asistencia a escuelas preparatorias y "colleges" de élite (Smigel, 1964: 39, 73-74, 117). Estas mismas firmas han sido selectivas en otros aspectos. La pertenencia a las firmas de abogados de élite de Wall Street o la promoción a ser socio de las mismas se facilita grandemente teniendo un historial en el "Social Register"[10] y mujeres. Los católicos, los judíos y los negros han sido casi automáticamente excluidos. Hay también signos de que los graduados en centros educativos profesionales dominados por etnias determinadas tienen más probabilidades de practicar la profesión en su propia comunidad racial. Este caso se da claramente entre los profesionales negros.

La Educación y la élite de los negocios

Los estudios basados en datos tanto biográficos como en informes dan un cuadro muy homogéneo de la élite de los negocios en América. La élite de los negocios siempre ha disfrutado de una alta educación si se la compara con la del resto de la población. Por ejemplo, Newcomer encontró que el 39,4% de los altos ejecutivos en 1900 tenían alguna preparación de "college", el 51,4% los de 1925 y el 75,6% de los de 1950 (1955:68-69). Estas cifras pueden ser comparadas con el porcentaje total de población masculina, de edades de 18 a 21, ma-

[10] N. del T. El libro que indica nombres, direcciones, clubs, etc. de los principales miembros de la buena sociedad.

triculados en "colleges" según los años censados (1870, 1890, 1910) más cercanos al tiempo en que la edad media de cada grupo de ejecutivos era de 20 años: 4,6% en 1870; 4,7% en 1890 y 6,2% en 1910. Incluso al comienzo del siglo XIX, la élite de los negocios pertenecía preponderantemente al sector mejor educado de la población, así como a las clases sociales superiores. Los miembros de estas clases de élite, si sus orígenes sociales no eran muy altos, tenían incluso inferior educación que los hombres de negocios cuyo origen era la clase superior o la media-alta.

Aproximadamente un 55-56% de los hombres de negocios más importantes parece que recibieron ayuda de familiares en sus carreras, permaneciendo esta proporción constante durante el siglo y medio último. En 1925 y 1950, un estudio sobre ejecutivos mostró que un 14% había heredado sus empresas y de un 7 a un 14% las habían adquirido mediante inversiones; más interesante es que la proporción de los que habían adquirido su posición por herencia llegó a un 27% (1925) y a un 23% (1950), entre los cuales muchos poseían graduaciones de "college" (Newcomer, 1055: 80; Lipset y Bendix, 1959:138). Resultados similares se dieron en otro estudio realizado en forma distinta. El 72% de los más recientes hombres de negocios destacados que heredaron su situación asistieron a "colleges", dato a comparar con el 34% de los que llegaron a su posición mediante el trabajo empresarial (Bendix, 1956:230). La élite de los negocios, pues, procede de orígenes sociales relativamente altos, y estos orígenes son importantes en las carreras de negocios. Esta élite de los negocios ha gozado siempre de una elevada formación en relación con el resto de la población americana, pero esta educación parece ser una correlación de su origen social más bien que la causa de su éxito (Taussig y Joslyn, 1932:200; Newcomer, 1955:76; Mills, 1963:128). En general, es evidente que los graduados en los "colleges" para negros y para católicos (al menos hasta época muy reciente) alcanzaron posiciones profesionales más bajas que los graduados en centros para blancos, especialmente en escuelas protestantes (Jencks y Riesman, 1968:357-366; Sharp, 1970: 64-67)[11].

[11] Hay datos de que la discriminación contra cierto número de grupos minoritarios disminuyó en la década de los setenta del presente siglo, al menos con una integración simbólica en los grandes negocios, firmas de abogados y otras organizaciones. Claramente, el origen de este cambio se debió a presiones políticas, no a un súbito nacimiento de demandas tecnológicas de actividades selectas. Tales tendencias no afectan a la significación *analítica* de los datos más tempranos, que no es citada con propósitos descriptivos, sino más bien para poner a prueba la *relación* entre los factores mediante los cuales se explican los modelos de empleo. Los factores políticos son importantes (de hecho, completamente centrales) dentro del campo de este modelo. Pero ¿qué podríamos esperar desde el momento en que las cambiantes presiones políticas tienden a prohibir una discriminación abierta de los grupos raciales? El uso de las credenciales educativas como una forma más abstracta de lucha cultural era algo que tenía que esperarse. Esto ha sido demostrado, en cuanto a Francia, por Bourdieu *et al.* (1974). Que este pueda ser el caso en los Estados Unidos se sugiere por el hecho de que en el estudio sobre empleadores de Californias, las empresas que hicieron los mayores esfuerzos en pro de la integración racial fueron las que exigían los máximos requisitos educativos.

Datos organizacionales comparativos

El estudio hecho en California en 1967 suministra la prueba más directa de los efectos de los status organizativos sobre los requisitos de educación. El status organizacional se determina de dos maneras: (a) mediante un índice de "importancia nacional" basado en las circunstancias de si los mercados de la organización y sus oficinas centrales son locales o nacionales; (b) de acuerdo con el tamaño de la organización, según su número de empleados. Ninguno de estos índices es totalmente satisfactorio como indicador del status organizacional, pero el tamaño y la importancia nacional están significativamente asociados, y ambos, estrechamente ligados a los requisitos educativos en contextos específicos y de forma muy similar, lo que sugiere que ambos expresan la misma variable subyacente. El tamaño está significativamente asociado a la totalidad de los requisitos educativos (γ = .29), tanto en cuanto se refiere a los exigidos a los "white-collar" (γ = .28), a los "blue-collar" (γ = .25) y a los directivos (γ = .26). La importancia nacional está asociada significativamente con los índices totales de educación (γ = .23), y se aproxima al nivel del .05 de importancia estadística en su asociación con la educación de los "white-collar" (γ = .24), de los "blue-collar" (γ = .17) y de los directivos (γ = .20). El estudio de New Haven y Charlotte, N.C. (véase Cuadro 1.2), hecho en 1946-47, acusa también requisitos educativos muy altos en las firmas más fuertes, presumiblemente, organizadas a nivel nacional en su mayor parte (Noland y Bakke, 1949:78).

Cuadro 2.1

Relación entre el tipo de organización y los requisitos educativos, con control de cambio tecnológico y tamaño

	γ	$p <$	N
Tipo de organización e índice de educación	40	001	307
Cambio tecnológico bajo	54	001	144
Cambio tecnológico alto	21	01	148
Menos de 250 empleados	50	001	130
Entre 250 y 999 empleados	24	20	122
1.000 o más empleados	26	30	55
Tipo de organización e índice de educación de los "white-collar"	33	01	306
Cambio tecnológico bajo	49	001	144
Cambio tecnológico alto	14	50	147
Menos de 250 empleados	53	01	130
Entre 250 y 999 empleados	16	20	121
1.000 o más empleados	06	70	55

	γ	$p <$	N
Tipo de organización e índice de educación de los "blue-collar"	04	98	282
Cambio tecnológico bajo	15	80	128
Cambio tecnológico alto	—07	95	139
Menos de 250 empleados	—46	70	120
Entre 250 y 999 empleados	—26	70	121
1.000 o más empleados	32	50	56
Tipo de organización y requisitos educativos de directivos	31	001	282
Cambio tecnológico bajo	51	01	131
Cambio tecnológico alto	07	05	136
Menos de 250 empleados	53	02	125
Entre 250 y 999 empleados	08	01	114
1.000 o más empleados	21	70	48

Fuente: Estudio sobre empleadores en el Área de la Bahía de San Francisco, 1967.

Es posible interpretar estos datos de acuerdo con la teoría técnicofuncional de la educación, que argumenta que las escuelas de élite proporcionan la mejor enseñanza técnica y que las más importantes empresas nacionales requieren el máximo grado de talento técnico. Lo que es necesario es ensayar simultáneamente las condiciones de los conflictos técnicos y de status. Esto lo hace el estudio sobre empleadores de California, que examina los efectos del énfasis en el control normativo y en la importancia de la empresa, mientras mantiene constante la modernidad tecnológica de la empresa, medida por los tipos de cambios organizativos y tecnológicos realizados en los últimos 6 años. Por supuesto, el cambio tecnológico resultó ser muy significativo relacionado con los requisitos educativos exigidos al personal directivo ($\gamma = .13$) y a nivel de "blue-collar" ($\gamma = .26$) (aunque no para todos los requisitos de los "white-collar"), dando así cierto apoyo a la teoría técnico-funcional de la educación.

Es posible que las relaciones hasta aquí presentadas sean falsas. Por ejemplo, las empresas grandes pueden ser aquellas que tienen altos índices de cambios técnicos, y por lo tanto, sus mayores exigencias de requisitos educativos pueden ser el resultado de necesidades tecnológicas más que de la importancia de la empresa "per se". Con objeto de controlar esas posibles asociaciones falsas, cada una de las variables principales —tamaño de la empresa, cambios tecnológicos y énfasis en el control normativo— fueron introducidas como control dentro del análisis de los requisitos educativos. Los resultados, mostrados en los cuadros 2.1 y 2.4, indican que cada variable tiene un efecto independiente en los requisitos educativos, pero cada una de ellas, parece operar más fuertemente en el contexto organizativo, donde las otras

variables actúan más débilmente. Los cambios tecnológicos producen mayores exigencias de requisitos educativos sólo en empresas pequeñas y locales y en sectores organizativos que no enfatizan el control normativo. El tamaño y la importancia de las organizaciones producen significativamente mayores exigencias de requisitos educativos en las empresas con índices bajos de cambios tecnológicos y en los sectores donde el control se reputa imprescindible. Este control normativo produce también un aumento en los requisitos educativos en empresas de menor importancia así como en las que acusan pocos cambios tecnológicos. Parece como si se produjera un efecto límite: los requisitos educativos elevados pueden estar producidos por una fuerte utilización del control normativo, por la importancia de la empresa o por un alto índice de cambios tecnológicos. En los contextos en los que una de estas variables produce el efecto de mayores exigencias en educación, la introducción de otras no aporta diferencias significativas.

Cuadro 2.2

Relación entre tamaño y requisitos de educación, con controles de cambio tecnológico y de tipo de organización

	γ	$p <$	N
Tamaño e índices de educación	29	001	307
Organizaciones de mercado	34	01	226
Organizaciones de "trusts" públicos	—06	20	81
Cambio tecnológico bajo	44	01	144
Cambio tecnológico alto	10	20	148
Tamaño e índices de educación de los "white-collar"	28	001	306
Organizaciones de mercado	37	001	225
Organizaciones de "trusts" públicos	—12	70	81
Cambio tecnológico bajo	40	01	144
Cambio tecnológico alto	14	50	149
Tamaño e índices de educación de los "blue-collar"	25	05	282
Organizaciones de mercado	50	10	217
Organizaciones de "trusts" públicos	25	20	65
Cambio tecnológico bajo	49	10	127
Cambio tecnológico alto	05	95	139
Tamaño e índices de educación de directivos	26	01	287
Organizaciones de mercado	33	01	209
Organizaciones de "trusts" públicos	—09	10	78
Cambio tecnológico bajo	36	10	137
Cambio tecnológico alto	16	10	136

Fuente: Estudio sobre Empleadores, Área de la Bahía de San Francisco, 1967.

Cuadro 2.3

Relación entre la importancia Nacional y los requisitos de educación, con controles para tipo de empresa, tamaño y cambio tecnológico

	γ	$p <$	N
Importancia e índices educación	23	05	287
Organizaciones de mercado	39	01	226
Organizaciones de "trusts" públicos	14	10	81
Menos de 250 empleados	21	20	130
De 250 a 999 empleados	27	20	122
1.000 o más empleados	19	30	55
Cambio tecnológico bajo	33	02	144
Cambio tecnológico alto	11	70	148
Importancia de educación de "white-collar"	24	10	306
Organizaciones de mercado	39	01	225
Organizaciones de "trusts" públicos	01	80	81
Menos de 250 empleados	23	70	130
De 250 a 999 empleados	22	70	121
1.000 o más empleados	28	50	55
Cambio tecnológico bajo	30	10	144
Cambio tecnológico alto	17	30	147
Importancia e índices educación de "blue-collars"	17	10	282
Organizaciones de mercado	22	10	217
Organizaciones de "trusts" públicos	—06	30	65
Menos de 250 empleados	15	20	120
De 250 a 999 empleados	24	05	111
1.000 o más empleados	02	10	41
Cambio tecnológico bajo	28	20	127
Cambio tecnológico alto	13	20	139
Importancia e índices educación de directivos	20	10	282
Organizaciones de mercado	35	05	209
Organizaciones de "trusts" públicos	—09	70	78
Menos de 250 empleados	24	30	125
De 250 a 999 empleados	27	10	114
1.000 o más empleados	—02	30	47
Cambio tecnológico bajo	31	20	137
Cambio tecnológico alto	09	50	136

Fuente: Estudio sobre Empleadores, Área de la Bahía de San Francisco, 1967.

Los efectos relativos del control normativo, la importancia de la organización y el cambio tecnológico pueden ser valorados comparando en qué medida se asocian en el contexto en el cual es una de ellas la más dominante (o lo que es lo mismo, en el campo donde el resto de las variables dominan débilmente). A todos los niveles, excepto en cuanto a los requisitos exigidos a los "blue-collar" (muy influidos por el tamaño de la empresa y por las necesidades tecnológicas), el más fuerte determinante de los requisitos educativos es el tipo de control organi-

Cuadro 2.4

Relación entre índices de cambio tecnológico y requisitos de educación, con controles para tipo de organización y tamaño

	γ	$p <$	N
Indices de cambio tecnológico e índices de educación	12	20	292
Organizaciones de mercado	23	02	214
Organizaciones de "trusts" públicos	—14	30	78
Menos de 250 empleados	21	10	123
De 250 a 999 empleados	—01	20	117
1.000 o más empleados	—19	50	52
Indices de cambio tecnológico y de educación de "white-collar"	12	20	291
Organizaciones de mercado	22	01	213
Organizaciones de "trusts" públicos	—12	50	78
Menos de 250 empleados	20	05	123
De 250 a 999 empleados	04	50	116
1.000 o más empleados	—16	50	52
Indices de cambio tecnológico y de educación de "blue-collar"	26	02	267
Organizaciones de mercado	30	10	205
Organizaciones de "trusts" públicos	14	50	62
Menos de 250 empleados	47	10	113
De 250 a 999 empleados	14	20	106
1.000 o más empleados	03	80	48
Indices de cambio tecnológico y de requisitos educativos de directivos	13	001	272
Organizaciones de mercado	24	001	198
Organizaciones de "trusts" públicos	—14	70	75
Menos de 250 empleados	14	01	118
De 250 a 999 empleados	11	05	105
1.000 o más empleados	—06	50	46
Indices de cambio tecnológico y de requisitos educativos de profesionales	14	98	225
Organizaciones de mercado	16	70	157
Organizaciones de "trusts" públicos	13	98	70

Fuente: Estudio sobre Empleadores, Área de la Bahía de San Francisco, 1967.

zativo, seguido de la importancia y prominencia de la organización (que se mide tanto por su tamaño como por su implantación a nivel nacional), teniendo menores efectos los cambios tecnológicos[12]. La re-

[12] Para toda clase de requisitos educativos, el control normativo produce γ de .54 y .50; el tamaño produce γ de .34 y .44; la importancia nacional, .39 y .33; el cambio tecnológico γ de .23 y .21. Para los requisitos exigidos a "white-collar", γ es: énfasis en el control normativo, .49 y .53; tamaño, .37 y .40; importancia nacional, .39 y .30;

lativa debilidad de los efectos producidos por los cambios tecnológicos en el aumento de exigencias de requisitos educativos está de acuerdo con los hallazgos de un estudio sobre ejecutivos de alto nivel en empresas de ámbito nacional, que mostraba que los directivos de más alta formación fueron hallados en firmas de escasa potencionalidad económica y no en aquellas que se habían desarrollado muy rápidamente (Warner y Abegglen, 1955:141-143, 148).

Credenciales Culturales y Barreras a la Movilidad

Finalmente, consideremos la naturaleza de los canales de las carreras dentro de las organizaciones. Aunque la retórica prevaleciente de la meritocracia pone su énfasis en la apertura de posibilidades que la carrera representa, la realidad está más próxima a una rígida separación entre los más importantes bloques profesionales.

El estudio sobre los empleadores de California es especialmente revelador a este respecto. El cuadro 2.5 muestra los canales de reclutamiento más comúnmente usados en los diferentes niveles de empleos. Los trabajadores manuales se reclutan principalmente a traves de los sindicatos; los empleados de oficinas mediante las agencias de empleos. El único grupo ocupacional que se selecciona en gran número a través de escuelas y "colleges" es el de las profesiones. La concentración más alta en un solo canal, sin embargo, se da en los directivos: el 73% de los empleadores indicados en esta muestra manifiestan que comúnmente promocionan a sus directivos desde dentro. Hay un cierto aspecto ideológico en este aserto. Forma parte de una filosofía general enunciada por un jefe de personal en una especie de cliché expresado con gran convicción: "No hay trabajos sin salida, hay sólo gente sin salida". Numerosos defensores de tal tesis, la enuncian en la siguiente forma: "No hay barreras artificiales para el ascenso en esta compañía. Un hombre puede ir tan lejos como su talento se lo permita". Como muchas ideologías, este tipo de afirmación tiene algún contacto con la realidad; pero como la mayor parte de aquéllas, también tiende a idealizar y a generalizar aquella realidad.

---

cambio tecnológico, .22 y .20. Para requisitos educativos de personal directivo, γ es: énfasis en el control normativo, .51 y .53; tamaño .33 y .36; importancia nacional .35 y .31; cambio tecnológico, .24 y .14. Para requisitos exigidos a "blue-collar", y es: énfasis en el control, .15 y —.46; tamaño, .50 y .49; importancia nacional, .22 y .28; cambio tecnológico, .30 y .47. Otra comparación de la relativa solidez de estas variables al afectar a las exigencias de requisitos educativos puede ser hecha tomando sus incontroladas medidas de asociación, con independencia de su interacción con otras variables. Para la totalidad de los requisitos educativos, el tipo de control organizativo está asociado por un y de .40; tamaño de la empresa, .29; importancia nacional, .23; tamaño, .28; importancia, .24; cambio tecnológico, .12. Para los requisitos de personal directivo y es: tipo de control, .31; tamaño, .26; importancia, .20; cambio tecnológico, .26; tamaño, .25; importancia, .17; tipo de control, .04. Comoquiera que esto se enfoque, siempre se obtiene el mismo orden de importancia.

Si un empleador estuviera seriamente interesado en promocionar su personal desde el interior, uno podría esperar que exigirían requisitos educativos más bajos para los puestos directivos. Sin embargo, no hay una diferencia estadística significativa entre los requisitos que se exijen a personal directivo reclutado en las propias organizaciones y al que no se selecciona de esta forma. Incluso las organizaciones que reclutan su personal principalmente por promoción interior exigen a los directivos unos requisitos educativos que están bastante por encima de los que se piden para cualquier otro grupo excepto si se trata de profesionales (véase Cuadro 1.2). ¿En qué lugar, pues, reclutan su personal directivo? Algunos puestos de dirección altos se cubren con directivos de nivel inferior, pero ¿de dónde vienen estos directivos de bajo nivel? Algunos jefes de personal manifiestan que ellos contratan a los directivos en el interior de las propias organizaciones como una política general, pero entonces añaden que los directivos actuales no son, probablemente, reemplazables a partir de abajo. Como estas organizaciones, numerosas compañías resuelven el problema contratando personal de fuera realmente. Varios jefes de personal manifiestan que las graduaciones de los "colleges" se exigen en estos reclutamientos de fuera pero no para los directivos promocionados desde abajo.

Cuadro 2.5

Porcentaje de Organizaciones que utilizan preferentemente algún canal de reclutamiento, por grupos profesionales

Canales de Reclutamiento	Profesionales	Directivos	Empleados	Vendedores	Especializados	Semiespecializados	No especializados	Servicios
Contratación directa	15	6	16	24	11	14	24	33
Agencias de empleo	20	6	56	18	12	10	20	21
Escuelas y "colleges"	15	2	1	2	1			
Sindicatos	2		5	7	43	45	41	31
Anuncios en periódicos	17	5	12	11	12	7	5	8
Promoción interior	10	73	2	22	11	13	4	
Referencias personales	9	4	2	15	5	2	3	3
Transferencias	4	3	1	2				
Otros canales	7	2	4		6	8	4	4
TOTAL (%)	99	101	99	101	101	99	101	100
Número de casos estudiados	261	302	304	166	247	239	244	207

Fuente: Estudio sobre Empleadores, Área de la Bahía de San Francisco, 1967.

Se puede deducir que los directivos, pues, raramente provienen de niveles manuales. Cuando los empleadores dicen que todo trabajo puede ser objeto de "promoción", quieren decir que cualquier primer empleo tienen otro por encima al cual todo trabajador puede aspirar. Con esto no quieren decir normalmente (excepto en el sentido más vago e ideológico) que existe un claro canal de promoción desde los niveles más bajos a los más altos. Hay casi siempre una escuela de promoción desde los puestos no cualificados y de servicios a los especializados y a veces a los de capataz, y los empleadores, en entrevistas, a veces voluntarias, comentan que esto ocurre muchas veces. No obstante, ejemplos no tan llenos de orgullo como el anterior, son raramente citados, como puede ser el paso de los trabajos manuales a los no manuales, y algunos comentarios casuales indican que la idea que los empleadores tienen de las categorías de trabajos manuales y no manuales (y de empleados) es que están herméticamente aisladas entre sí, aunque permanecen abiertas las oportunidades dentro de cada uno de ellas.

Algunos datos más sistemáticos confirman esta impresión. Cuando los empleadores nombran puestos que comúnmente se cubren mediante ascensos, citan con mucha frecuencia el caso de los puestos directivos (véase Cuadro 2.6). Los puestos de dirección de alto nivel son mencionados a menudo, pero los de nivel mínimo lo son mucho menos. Similarmente, los empleos de oficina de nivel más alto son los más citados como promocionables desde el interior; mientras que los más bajos son los menos citados, y el mismo modelo se puede encontrar en el grupo de obreros especializados.

Si uno compara las exigencias educativas que se piden para los cargos directivos con las que se exigen a obreros cualificados, está claro que muy pocos obreros especializados pueden tener la esperanza de ascender a las filas de los directivos, al menos no sin abandonar y obtener una educación antes de su retorno. Un jefe de personal resumía esta situación manifestando, después de ensalzar las virtudes de la promoción desde dentro: "Nunca empleamos a personas para trabajos en los que no puedan ascender. Todos nuestros empleados están preparados para convertirse en secretarios".

Es también raro el caso en que los empleados de oficina son ascendidos a puestos de dirección. El sistema de castas en este caso se basa en el sexo: los empleados de oficina son, en su mayor parte, mujeres, y las mujeres raramente se convierten en directivos, más allá de puestos supervisores en sectores de empleados. Esta es una clara demarcación entre los requisitos educativos para directivos y para empleados de oficina: la enseñanza media es el requisito habitual para los segundos, graduación en "college" para los primeros[13].

[13] El estudio indica que hay relativamente pocas organizaciones en las que en el personal directivo haya más de un 5% de mujeres, y que estas empresas están concentradas en unos pocos sectores: médico, educativo, de servicios personales, gobierno, finanzas y ciertos tipos de tráfico comercial (tiendas, ropa femenina y bares y restaurantes). Las mujeres, pues, se encuentran como directivos en. (a) Organizaciones que emplean un gran número de personal femenino (escuelas, hospitales, grandes almacenes) o que tienen puestos profesionales ampliamente cubiertos por mujeres; (b) en empresas con

Cuadro. 2.6

Porcentaje de Empleos Cubiertos Normalmente mediante Promoción Interior

Porcentajes mencionando clasificación particular			
Directivoş y ayudantes	54.7	Ocupaciones especialzadas	19.9
id administradores y ayudante	21.6	Capataces, sondeadores	10.5
Jefes de departamento	10.4	Expedidores	1.3
Ayudantes de directivos o ayudantes jefes	2.9	Jornaleros	2.9
Jefes de almacén	2.3	Otras ocupaciones	5.2
Ayudantes id	1.6	Ocupaciones semiespecializadas	8.1
Supervisores de trabajo	9.4	Conductores de camión	.3
id jefes	4.9	Aprendices de actividades especializadas	.3
Otros cargos directivos	1.6	Operadores de máquinas	2.0
Ocupaciones profesionales y técnicas	11.1	Emsambladores	.3
Instructores o profesores	.3	Prensadores, cortadores, ajustadores	.7
Enfermeras tituladas	.7	Inspectores	.3
Ingenieros, químicos	2.0	Otras ocupaciones de este tipo	4.2
Contables	1.0	Ocupaciones no especializadas	1.0
Delineantes	.3	Engrasadores y lavadores de garage	.3
Técnicos de ingeniería	.3	Otras de este tipo	.7
id laboratorio y ayudantes	.7	Actividades de servicios	5.9
Otros profesionales y técnicos	5.8	Guardianes	1.9
Profesionales de ventas	7.2	Policías y bomberos	.7
Vendedores	6.9	Camareros y camareras	.3
id nueva entrada	.3	Cocineros	1.0
Empleados cualificados	16.9	Ayudantes de enfermera y enfermeros	.3
id cargos superiores	12.0	Jardineros y guardas	.7
id no cualificados	2.6	Empleados en autobuses	.3
Secretarias	1.3	Otros servicios	.7
Empleados de almacén o en tráfico marítimo de mercancías	.3		
Otros empleados	.7		

Empleos cubiertos normalmente por promoción interior	19.9
id casi siempre id	21.8
Empleos no cubiertos por promoción interior	2.6
Empleos específicos o clasificaciones mencionadas	55.7
TOTAL(%)	100
Número de personas investigadas	307

gran número de empleados de oficina (por lo tanto, con muchos puestos de supervisores en cada una de las divisiones de trabajo); y (c) en organizaciones que ofrecen servicios relacionados con el papel tradicional femenino del servicio doméstico (comercial de prendas femeninas, fabricación de las mismas, restaurantes). Las mujeres raramente se convierten en directivos en proporción a su número como componentes de las secciones de "white-collar" de las empresas. Véase Collins (1971:3-6).

Los principales canales de reclutamiento de personal directivo en las empresas son las secciones de ventas y las posiciones profesionales. Varios jefes de personal manifestaron que no había primeros empleos para directivos, y añadieron "motu propio" que los directivos más bien entraban como profesionales. Parece ser que los empleadores tienen un concepto del "profesional" mucho más amplio que las propias asociaciones profesionales: el 25% de los empleadores fijaban unos requisitos inferiores a graduación de "college" para los profesionales, y el 10%, menos que una graduación de escuela secundaria (Cuadro 2.2). Similarmente, el 10% de empleadores indicaban que ellos reclutaban a sus profesionales desde dentro (Cuadro 2.5). Es muy probable que muchos empleadores consideren cualquier trabajo "staff" o técnico como "profesional"[14]. Muchos estudios han mostrado que existe un considerable movimiento de una parte a otra entre el personal y los puestos especiales y, por supuesto, entre profesionales y puestos directivos.

Cuando los empleadores reclutan a los directivos desde el interior, quieren decir principalmente que los seleccionan a partir de otros puestos de alto nivel de la empresa y de cargos profesionales. Por otra parte, es para los cargos "profesionales", cualquiera que sea el contenido real del trabajo, que el "reclutamiento desde dentro" y su ideología *no* se aplican generalmente. Las empresas que seleccionan a su personal directivo desde dentro (más plausiblemente de las filas de los profesionales) son justamente, como otras organizaciones, los que exigen requisitos estrictos de educación a los profesionales. Un 74% de los primeros exigen a sus directivos graduación de "college" o superior, lo que se puede comparar con el 78% de los segundos, arrojando una diferencia que no es significativa desde el punto de vista de la estadística.

Los requisitos educativos actúan como una formidable barrera para la promoción a través de las castas de empleados manuales y no manuales que existen en las empresas (la barrera entre empleados y directivos parece estar menos basada en requisitos educativos, parte porque está menos sujeta a controversias; pero más bien porque está desvergonzadamente basada en atribuciones cualitativas referentes al sexo). La ideología de la "promoción desde dentro" se utiliza para disimular estas barreras, y esta ideología incluso se lleva a cabo en la práctica, aunque dentro de ciertos límites. A través de tales subterfugios organizativos como la promoción dentro de los grupos profesionales, los requisitos educativos conservan el carácter de ser la mayor frontera entre el personal directivo y los trabajadores. Un jefe de personal de un importante y gran Banco comentaba retóricamente: "El camino de conserje a vicepresidente está ahora cerrado. Para conse-

[14] Esto es abonado por el hecho de que organizaciones con grandes índices de cambio tecnológico no tienen unas excesivas exigencias de requisitos educacionales para estos puestos supuestamente técnicos, no mayores que las que piden empresas con escasos cambios tecnológicos cualquiera que sea el contexto.

guir otro cualquiera se necesita actualmente una buena educación ya que, simplemente, no podemos contratar gente fuera de las escuelas secundarias por más tiempo. Esto es serio para los jóvenes que no quieren continuar sus estudios".

Conclusión

Mirando hacia atrás, sobre esta cantidad de datos, ¿qué enseñan? Claramente, hay un veredicto substancialmente negativo sobre la teoría meritocrática de la sociedad moderna y sobre la teoría funcional-tecnológica de la educación. Podemos encontrar ciertamente que dentro de la manufactura y de los ya citados sectores de distribución material de la economía, hay una cierta tendencia a que los avances tecnológicos estén asociados a mayores requisitos educativos, especialmente para los empleos de trabajadores manuales. Pero el grueso de los datos va en otra dirección. La educación no está asociada a la productividad de los empleados a un nivel individual, y las técnicas en los trabajos se aprenden principalmente mediante oportunidades que permitan su práctica, tanto como mediante procedimientos de reeducación profesional para hacer frente a las innovaciones en las empresas, como se ha demostrado abundantemente. Estudios sobre la movilidad social y observaciones sobre distintos trabajos muestran que las presiones para una mejor eficacia técnica se insertan dentro de la lucha *social* por los puestos profesionales, lucha en la que ser miembro de un grupo cultural es la mejor arma.

No es sorprendente, pues, que las credenciales educativas sean objeto de un especial énfasis en las empresas que dan una gran importancia al control normativo —o lo que es lo mismo, a la socialización cultural— y en las grandes burocracias nacionales: tampoco lo es que existan más factores determinantes muy fuertes que cambios tecnológicos. Esta comparación entre evidencias organizativas tiene un significado teórico y otro histórico. Para la primera variable —la gran burocracia nacional "versus" pequeños establecimientos locales— se trata esencialmente de la distinción entre las empresas controladas por la clase social superior anglo-protestante y las controladas por los católicos y otras minorías. Abreviando, es la segunda variable —"trusts" públicos contra organizaciones de "mercado"— la que se refiere básicamente (si no precisamente en forma total) al contraste entre el sector terciario y el secundario de la economía. Esta evidencia engrana con el análisis histórico que podemos encontrar en sucesivos capítulos, que destaca el tema dual de la organización étnica de la economía americana y los efectos de la superproductiva técnica del siglo XX al crear un gran "sector de sinecuras".

3

LA ECONOMÍA POLÍTICA DE LA CULTURA

Los capítulos 1 y 2 se ocupaban de algunas cuestiones generales de la estratificación: cómo la gente consigue posiciones ocupacionales, y a partir de esto, las recompensas financieras y materiales que configuran la distribución de la riqueza. La cuestión, pues, surge: ¿Quién y qué se consigue de este proceso? La teoría técnico-funcional mediante la que ha sido explicada la importancia de la educación ofrece una perspectiva general de este proceso de estratificación ocupacional: la gente obtiene puestos de trabajo compitiendo en un mercado laboral, y se la paga en proporción al rendimiento marginal de su trabajo. Aquellos cuyas técnicas de trabajo son relativamente más productivas u ofrecen mercancías altamente apreciadas y servicios de la misma aceptación reciben los mayores ingresos. Los datos acumulados en los capítulos anteriores contra la interpretación meritocrática de la educación en las carreras arroja serias dudas sobre esta formulación.

Estos mismos datos sugieren una explicación alternativa. La gente se preocupa activamente del proceso de la obtención y control del poder profesional y de las rentas, no meramente (ni en forma principal) utilizando destrezas para maximizar la producción. Esto no quiere decir que no haya nadie involucrado en un trabajo productivo, pero como hemos visto, es difícil apreciar méritos en muchas empresas, especialmente al nivel de "white-collar" y la organización social de los trabajadores opera en forma claramente deliberada para dificultar una valoración correcta. Los trabajadores que tienen las mejores destrezas técnicas no son siempre los mejor pagados, pero se los encuentra principalmente en los niveles medio-bajo de las organizaciones (y en ramas colaterales de los niveles medios); los caminos más efectivos hacia el poder y las rentas pasan a través del campo de la política y la administración empresarial.

Es decir, no hay sólo *trabajo productivo,* sino hay también *trabajo político.* Por este último, quiero significar principalmente esfuerzos dentro del maniobrar en la política de las organizaciones. El trabajo productivo es el responsable de la producción material de riquezas, pero el trabajo político establece las condiciones bajo las cuales se produce la apropiación de la riqueza. En la medida en que cada uno es pagado por su contribución a la productividad, esto no sucede automáticamente, y ello porque el trabajo político ha conformado la estructura empresarial y el mercado de trabajo haciendo esto posible. De forma más general, justamente la forma en que los ingresos profesionales son distribuidos depende del trabajo político que rodea todo el proceso laboral.

El trabajo político es sobre todo un asunto de formación de alianzas dentro y, a veces, a través de las organizaciones, y de influir los puntos de vista de los demás sobre las realidades del trabajo. Ambos procesos avanzan juntos y por los mismos medios: las estructuras sociales se forman por los procesos de comunicación, y la construcción de las realidades sociales es también un asunto de comunicación. Ambos están crucialmente determinados por los recursos culturales. Los resultados de la política empresarial son la conformación de las rentas, empleos, y la propia estructura de las organizaciones.

Esto se hace de tres maneras. Primero, como hemos visto, está el control del "gatekeeping"[1] —los requisitos de ingreso en una profesión—. Segundo, —existe la estructura de la carrera que sirve de canal hacia la organización— se trate o no de un callejón sin salida, exista o no una promoción interior, hay o no posibilidad de transferencias y rotaciones o una promoción potencial a nivel más alto de autoridad y así sucesivamente. Tercero —el más general— es la conformación de las propias "posiciones" —qué clases de trabajos deben ser agrupados o separados como las distintas tareas de un trabajador; cuantas personas se juzga son necesarias para tales puestos; qué grados de posesión y qué método de pago debe ser adoptado (a destajo, por horas, al mes, a comisión, etc.).

En todo esto, el proceso político puede involucrar a varios grupos en el interior de las organizaciones. Obviamente, los propios directivos son los que están interesados en formular requisitos de entrada, secuencias en las carreras y posiciones. Y lo hacen no sólo con un ojo puesto en los costos y en la eficacia productiva, sino también por la utilidad de ciertos arreglos al controlar a sus subordinados[2]. Los directivos están también interesados en la conformación de sus pro-

[1] N. del T.: Es la utilización en los enclaves profesionales de auto-regulaciones para el acceso a los mismos.

[2] Análisis históricos sobre la forma en que los puestos de trabajo y profesiones han sido conformados, no por una absoluta necesidad tecnológica sino por los esfuerzos del personal directivo para enfatizar el control sobre los obreros, se pueden encontrar en Braverman (1974); Maglin (1974) y Stone (1975).

pias posiciones y carreras. Dado están involucrados en un proceso político dentro de la empresa, los directivos tienen que hacer estas organizaciones en alianza con otros, y a menudo en oposición a grupos e individuos rivales. Por lo tanto, gran parte de la conformación de los puestos de trabajo pueden ser cosa compleja y con resultados distintos a los intentados por algunas de las partes involucradas en la lucha.

Es verdaderamente cierto todo ello cuando consideramos que no sólo los directivos con atribuciones de autoridad, sino también otros participantes en las empresas se dedican a la conformación de los puestos de trabajo. Los especialistas profesionales y técnicos, aun sin una autoridad explícita para tomar decisiones, tienen considerable influencia por su habilidad para definir como "expertos" los problemas técnicos que existen o los que hay que tener en cuenta, y por lo tanto, qué número de especialistas y con qué cualificaciones se necesitan. El menor poder de los trabajadores manuales demuestra la existencia de un arma aún más poderosa para la conformación de los empleos. La organización informal del grupo de trabajo controla con qué grado de entrega hay que trabajar, y por lo tanto, su nivel de producción, determinando así indirectamente cuántos trabajadores de una clase dada se "necesitan". Formalmente, los sindicatos y las asociaciones profesionales pueden pedir ciertos requisitos de entrada y descripciones del trabajo, y algunas veces incluso canales de promoción; Informalmente los trabajadores pueden controlar o seleccionar, relegando a los componentes de ciertos grupos particulares o dando una falsa idea de los mismos, o también influyendo sobre los requisitos de entrada o creando subespecialidades de trabajo dentro de las empresas para obreros indeseables[3]. Y todos estos procesos interactúan, de tal modo que la conformación de una organización y la distribución de los ingresos que genera es el resultado de un complejo de luchas.

Este proceso queda oculto si contemplamos las organizaciones y las profesiones con las lentes de las categorías utilizadas en las luchas que se desarrollan dentro de ellas. Las empresas se definen comunmente como los lugares donde se realiza el trabajo; su estructura es contemplada como una forma de división del mismo, y las profesiones son consideradas como roles de trabajo. Pero el trabajo que se realiza y la forma en que éste se divide no son bases neutrales de las profesiones y de las estructuras; más bien se les arrebata a terceras personas en la medida que los recursos de poder lo permitan.

Considerese la distinción entre "white-collar" y "blue-collar". Esto, lo que en realidad significa es una distinción entre el pago en forma de salario y de sueldo (aunque los técnicos e incluso los "profesionales" de cuello blanco deban hacer parte de su trabajo con las manos), lo que quiere decir simplemente una diferencia de grado en la ocupa-

---

[3] Hughes (1958) describe así la tendencia en el mundo del trabajo en América a desembarazarse de los "trabajos sucios" asignándolos a nuevas y subordinadas subespecialidades.

ción de un trabajo. Los puestos remunerados mediante salario son, explícitamente, más a corto plazo; los de sueldo, más a largo plazo, y ambos, así, difieren en la menor o mayor protección respecto a las vicisitudes del mercado de trabajo. La distinción refleja también diferentes canales de promoción; usualmente están cada uno de ellos separados en distintos sectores de empleo, con trabajos cuyo ingreso se produce desde la base y sin una promoción prevista para pasar de un sector a otro. Dado la existencia de esta división organizativa, las subsiguientes maniobras para obtener ventajas tienden a reforzar las estructuras, como cuando "blue-collar", empleados a largo plazo, presionan para que la antigüedad sea factor determinante en las reglas de promoción dentro de empleos protegidos. El hecho de que ciertas organizaciones (tales como los departamentos de policía de U.S.A.) promocionen desde la base muestra que es posible una estructura alternativa (Skolnick, 1966) y que ciertas clases de compromisos de poder producen esos modelos preponderantes con sus dicotomías. Del mismo modo, las jerarquías separadas en los empleados de oficina utilizadas en la mayor parte de las empresas modernas están basadas en poco más que la segregación sexual, normalmente con escalas de pagas separadas. Bajo diferentes condiciones de poder esto puede ser organizado totalmente con el establecimiento de distintos canales profesionales y distintas responsabilidades de trabajo. De hecho, antes de la introducción de las secretarias, a finales del siglo XIX, los puestos de secretariado no estaban diferenciados de otros empleos administrativos y tenían las mismas posibilidades de promoción que el edecán o el aprendiz.

La distinción entre "trabajo político" y "trabajo productivo", pues, es crucial para entender cómo se forman las organizaciones y, como resultado, cómo está estratificada la gente. Esta distinción separa a las dos clases sociales principales: la clase obrera dedicada a tareas productivas y la clase dominante ocupada en su trabajo político. Ambas clases gastan energía, pero es la clase subordinada la que produce la riqueza, mientras que la clase dominante determina su distribución.

Sin embargo, la división entre trabajo productivo y político es abstracta; en realidad, la misma persona puede realizar ambos. Considérese la situación en las profesiones modernas. Algunos están casi completamente dedicados al trabajo material, produciendo alimentos, casas, ropas y otras cosas esenciales. Otros, se entregan totalmente y con ahínco a las actividades de dominación, ejerciendo o amenazando con el uso de la fuerza (los militares, la policía). Unos, concentrados en una actuación conducente a ganar y defender los cargos políticos y las sinecuras (que pueden muy bien existir tanto en organizaciones gubernamentales como en las que no lo son) y otros, en producir recursos culturales (como en las industrias de la enseñanza y de la comunicación). Otras ocupaciones están en una zona intermedia, pues la producción material involucra no sólo el trabajo físico de producción, sino también el de transporte y distribución, y el más ligero del papeleo y la conversación que es el trabajo de planificación de todos los

anteriores. La gente que desempeña estas actividades —el sector "white-collar" en las organizaciones—, no se dedica, sin embargo, exclusivamente a estos trabajos. No debemos dejarnos confundir por nuestras definiciones habituales de lo que "es" un trabajo, pues las únicas definiciones legítimas son las que se hacen en términos de trabajo "productivo". De hecho, muchas de las actividades de los "white-collar" comprenden el intentar controlar a otros y el defender la propia autonomía del control de los demás. Probablemente, la mayor parte de las actividades de los empleados de oficina sean de esta especie de comunicaciones —conferencias, papeleo, informes, registros— que tienen poca relación con la producción material pero que forman parte de los incesantes manejos políticos que se realizan bajo la definición de planificación y distribución (también llamada a menudo "administración de personal"), y que tienen por objeto tomar la iniciativa en el campo de la dominación, o simplemente, el llenar el tiempo con algo que aparenta ser trabajo.

Así, tenemos una distinción analítica entre las dos clases de actividades, la productiva y la política. Todo trabajo puede ser distribuido entre ambos en diferentes grados. El aspecto "clase obrera" (labor productiva) y el aspecto "clase dominante" (labor política) pueden aparecer en el mismo trabajo. Es la mezcla relativa de condiciones de clase que se dan en la vida cotidiana de todo individuo la que produce formas variadas de cultura de clase y de actitudes ante la autoridad; pues los datos indican que (Collins, 1975:61-78) los individuos varían según el conjunto de una mezcla de actitudes de acuerdo con su caso particular. Por lo tanto, la población real no cae necesariamente y de una forma neta en una lealtad de clase, sino más bien en muchos y más reducidos intereses locales de grupo. Hay que ser consciente de que incluso las posiciones próximas al núcleo del sector de producción material tienen sus elementos políticos. Importantes sectores obreros (especialmente la aristocracia obrera) tienen recursos culturales y organizativos que usan para influir sobre sus situaciones, tanto formalmente, a través de los sindicatos, como —y ello es aún de mayor importancia— informalmente a través de las relaciones sociales de los lugares de trabajo. Como resultado, pueden introducir en su tiempo de trabajo actividades que no son laborables mediante las que controlar en forma colectiva la marcha del trabajo; monopolizar, en mayor o menor grado, los empleos más cómodos o mejor remunerados, o pueden incrementar la seguridad de su trabajo.

La estructura global del mundo moderno del trabajo puede ser concebida como un conjunto variable en posesión de los recursos "políticos" necesarios para poder controlar las condiciones del trabajo y apropiarse los frutos de la producción: por lo tanto, puede contemplarse como una mezcla de trabajo productivo y labor política. En un lado están los trabajadores, relativamente no protegidos y directamente sujetos al mercado en cuanto a su trabajo productivo; en el otro, trabajadores políticos puros dedicados a las actividades que conforman las estructuras ideológicas, financieras y estatales. Las filas superiores

de la clase obrera y las líneas medias de las clases administrativas contienen actividades mezcladas, los primeros utilizando los recursos de la política organizativa para reducir las tensiones y cosechar los beneficios del trabajo productivo; los segundos, construyendo una elaborada cortina de política administrativa alrededor de un núcleo productivo de actividades planificadoras y distributivas.

Las Sinecuras y la Propiedad Posicional

Las clases sociales pueden ser distinguidas por la cantidad de propiedad que poseen, pero la forma más importante de esta "propiedad" no se limita a la noción tradicional de posesiones financieras y materiales. Más bien es la forma en que se constituyen las "posiciones" y puestos de trabajo el sistema más inmediato de propiedad en el mercado de trabajo, y es por la conformación de estas posiciones cómo se distribuyen las rentas. El término *posición* es sólo una metáfora (aunque sea ampliamente aceptada) referente a la, aparentemente objetiva, inmutabilidad de una colección de modelos de conducta reservadas por individuos particulares bajo ciertas condiciones de ocupación. Por supuesto, la *propiedad* material y financiera también constituye una metáfora, pues la relación de propiedad es una relación de conductas, un grado particular de posesión en relación con ciertos objetos y personas y no una relación física entre propietario y cosa. Es la *propiedad de las posiciones* lo que es crucial para la determinación de la mayor parte de la lucha y de la organización de clases en la vida cotidiana. Pues la propiedad material y financiera (si exceptuamos la propiedad del propio hogar) está concentrada en un pequeño grupo, mientras que la propiedad de las posiciones conforma las relaciones de clase en el total de la población y tiene una amplia gama de variaciones. Los verdaderos detalles de los conflictos económicos se desarrollan a este nivel.

Los cambios tecnológicos, en este contexto, tienen un resultado peculiar. No influyen grandemente en el incremento de las técnicas requeridas para muchos empleos; la gran mayoría de los trabajos pueden ser aprendidos mediante la práctica por la mayor parte de la gente, letrada o iletrada. El número de especialidades esotéricas que "requieren" un aprendizaje extenso y fuera de lo normal es relativamente pequeño. El "sistema" no "necesita" ni "pide" una cierta clase de realización; "necesita" lo que tiene, porque "él" no es más que una tosca manera de hablar acerca de la manera en que las cosas suceden. Hasta qué punto la gente debe trabajar duro, y con cuanta destreza e inteligencia, depende de cuantas otras gentes los necesiten para ello y en qué medida estos dominen a los otros. Lo que si hacen los avances de la tecnología es, más bien, incrementar la riqueza producida y conducir a intensas luchas sobre la conformación de la propiedad de las posiciones ocupacionales, o no por necesidades de *producción* sino por causa de las luchas relacionadas con la *distribución* de la riqueza incrementada.

Vivimos en una época en la que nuestra maquinaria y nuestras técnicas de organización son muy poderosas, capaces de mantener a todo el mundo en un confortable nivel de vida con relativamente poco esfuerzo[4]. Esta perspectiva ha sido contemplada durante bastante tiempo, a veces con esperanza, a veces con ira hacia las fuerzas que lo impedían, y otras veces con temor al aburrimiento y a la indecisión subsiguientes. Pero de hecho, el cambio hacia una sociedad del ocio no parece llegar, o al menos está llegando tan lentamente que no parece que las cosas cambien. La mayoría de la gente todavía trabaja una larga semana de trabajo; a los niveles más altos de empleo, unas semanas de trabajo muy largas (más de 55 horas en una parte substancial de este grupo); una gran proporción de mujeres casadas trabajan y mucha gente tiene varios empleos (Wilensky, 1961).

¿Por qué? La paradoja se resuelve si tenemos en cuenta que la forma más importante de ocio en nuestra sociedad es la más indeseable: el desempleo. La gente trabaja porque esta es la forma principal en que la riqueza se distribuye. El sistema de ayuda social para el auxilio de los parados, a pesar de las quejas de quienes a él se oponen, redistribuye muy poco (Pilcher, 1976). La razón de que algunos sean ricos es que ellos o sus familias tienen puestos que controlan las más grandes empresas y con más dinero. Otros tienen al menos un mediano asidero en el sistema de propiedad organizativo. La gente sin empleo (o con una sucesión de posiciones marginales) no tiene poder alguno sobre los principales recursos de propiedad de nuestra sociedad (y normalmente tampoco tienen influencia política) razones por las que, precisamente, son pobres.

En relación con nuestra hipotética tecnocracia del ocio, aparece una pregunta crucial: "Quiénes la controlarían". La respuesta es clara: aquellos pocos que trabajan en una sociedad del ocio obtendrían la mayor parte de la riqueza. El descubrimiento de Michels (1949) de que las personas que controlan la maquinaria administrativa de un partido político son quienes obtienen la mayor parte de los beneficios tiene su paralelo en este caso pero a escala mucho mayor. Es por tal razón por la que no nos estamos aproximando a esta sociedad del ocio, a pesar de nuestra capacidad tecnológica para hacerlo. Hemos elaborado una estructura altamente superflua de empleos más o menos fáciles, llena de trabajadores administrativos excesivamente subvencionados, porque la moderna tecnología lo permite y por causa de las presiones políticas de la gente que necesita trabajo. Así, tenemos esa enorme estructura de empleo estatal (incluyendo la educación), el sector de los sindicatos protegido por elaboradas regulaciones laborales y las vastas fuerzas de trabajo de nuestras corporaciones oligopolistas manteniéndose ocupadas mediante la búsqueda de nuevos productos

[4] En 1850, el 65% de la energía empleada en el trabajo en los Estados Unidos era producida por personas y por animales, y el 28% por el viento, el agua y la madera. En 1950, lo que todos estos padres producen es sólo un 1,6% de la energía, viniendo el resto de la electricidad, el carbón y el petróleo. Al mismo tiempo, la producción de energía se ha multiplicado por diez.

que justifiquen sus puestos de trabajo. En efecto, el ocio ha sido incorporado al propio trabajo. La tecnología avanzada, lejos de demandar a cada uno un trabajo eficaz y un largo aprendizaje, ha hecho que las ocupaciones sean cada vez más superficiales y arbitrarias.

Bensman y Vidich (1971:5-53) han dado un conjunto de razones sobre las causas de por qué ha sido posible ir hacia esta "sociedad de las sinecuras": la propia productividad de nuestra tecnología ha creado el problema "keynesiano", hoy ampliamente reconocido, de mantener la demanda de consumo y, así, defenderse de la depresión económica. La expansión masiva de los empleos estatales es una de las vías por la que esto se ha llevado a cabo. El apoyo dado por el Estado al sector terciario, con una dispensa creciente de licencias y monopolios profesionales, es otra. Las sinecuras particulares existen también en las más grandes corporaciones de fabricación, con sus regalos de tiempo libre en forma de convenciones de ventas y programas de reeducación. Gran parte del aparato de control de las grandes organizaciones, aun cuando se establezcan en nombre de la eficacia productiva, incrementa el componente no productivo de las sinecuras. Las planificaciones elaboradas y las secciones de contabilización de costos añaden sus propios gastos a las organizaciones y transfieren riqueza a sus propios miembros; así lo hacen las agencias por conformidad con regulaciones de seguros y por imposiciones legales. En todas estas áreas, la lucha por el control, tanto desde arriba como desde abajo, contribuye a elaborar los aspectos políticos de las organizaciones a todos los niveles. Cuantas más quejas se hacen sobre las compañías de seguros, cuantas más reclamaciones hacen los sindicatos o las minorías por su discriminación, más grande se hace el sector institucionalizado de las posiciones que tienen que tratar estos temas, añadiendo aún más miembros a sus organizaciones, los que no hacen más que luchar por incrementar sus propias propiedades profesionales. El sector de las sinecuras se alimenta de la lucha por el control de sí mismo.

Uno podría preguntarse por qué la racionalidad del mercado económico no trata de cortar tal despilfarro, forzando a las organizaciones a que se dediquen a ello aparte de a sus negocios. En los más importantes sectores de la economía este proceso no se produce. Las organizaciones gubernamentales no están sujetas a la competencia y rara vez son objeto de presiones políticas para que gasten menos. Las grandes corporaciones son las que verdaderamente mejor pueden lograr esta redistribución interna, pues mantienen controles oligopolísticos sobre sus mercados, a menudo apoyados por una política gubernamental de ayuda; la competencia externa no hace nada para que reduzcan sus costos internos, mientras que la envergadura de la complejidad burocrática y la separación de los propietarios de "stocks" de un control directo no las hace responsables ante nadie sino ante ellos mismos. Irónicamente, este es el caso de las organizaciones altamente protegidas que apologistas de la tecnocracia como Galbraith (1967) creen que son prósperas debido a su avance tecnológico, mientras que otras empresas más pequeñas, que no están protegidas en sus

mercados, son relegadas a la inseguridad y relativa pobreza por causa de su retraso tecnológico. Esto es sólo repetir la vanagloria del sector de las sinecuras en términos de su propia ideología.

Hablar del uso corriente de las sinecuras y de la producción esencialmente de lujo o despilfarro en una época de recesión económica puede parecer incongruente, pero sólo desde el punto de vista de una ideología tecnocrática. Las crisis económicas debidas a la inflación y a las deficiencias en la demanda global, de hecho, son los propios resultados de las desigualdades del sistema de sinecuras. La coexistencia de riqueza material y ocio para algunos con los apuros económicos para otros, y quizá la ansiedad para todos, no deja de tener precedentes en la historia económica. La alta productividad de la tecnología no desaparece en una crisis económica, pues las crisis se dan, en último término, en la esfera de la distribución y no de la producción.

La esfera de la "política", pues, se encuentra en todas las organizaciones y redes ocupacionales, no solo en la estructura formal del gobierno, y la mayor parte de la redistribución de riqueza, bajo la presión de crisis intermitentes de sobreproducción, ha tomado la forma de una reestructuración de la propiedad de los puestos de trabajo. Esto se ha realizado tanto expandiendo el número de gente a la que se ha permitido entrar en la superestructura política, especialmente en las zonas gubernamentales y de producción de cultura, como incrementando al montante de actividades no laborables dentro de la estructura general de las ocupaciones.

Weber hubiera estado de acuerdo, sin duda alguna, con esta línea de análisis. Aunque no tuvo oportunidad de observar las relaciones de poder en las sociedades industriales avanzadas, en su obra histórica hace abundante uso del concepto de posiciones de *prebenda*, que se distinguen por el propósito de monopolizar sus rentas. Con la mayor honestidad de sociedades carentes de una ideología tecnocrática al estilo industrial, esto hubiera podido ser clasificado simplemente como una "canonjía", y a menudo fueron abiertamente compradas y vendidas, combinadas o subdivididas, puramente por consideraciones fiscales y bajo las cambiantes condiciones del poder. En el siglo XX, el mercado para tales posiciones ha disfrazado su naturaleza sin experimentar un cambio fundamental; en vez de la compra directa de un cargo, se invierte en credenciales educativas, lo que a su vez (de acuerdo con las vicisitudes "monetarias" de este sistema de mercado cultural) es utilizado para adquirir un trabajo protegido en varios aspectos de la competencia del mercado de trabajo.

El término "sinecura", por sí mismo, tenía un tono respetable en la sociedad medieval pues indicaba el medio de vida ideal que uno podía adquirir del Papa o del Rey[5]. Hoy el término se ha convertido en vergonzoso, pues ofende la noción de meritocracia mediante la que trata de legitimarse el moderno sistema de monopolio. Pero la impor-

[5] Tener una "sine curia" era percibir los ingresos de una parroquia sin responsabilidad por la "cura de las almas".

tancia de este arreglo estructural es aún más notable en las ricas sociedades industriales donde el ocio ha emigrado al interior de virtualmente todos los empleos, en mayor o en menor grado. Esto es más obvio en el lento paso de las burocracias gubernamentales, menos, en el pesado y competitivo trabajo de algunas escuelas y en la lucha política cuerpo a cuerpo por el logro de privilegios monopolísticos. Pero esta especie de esfuerzos —el trabajo empleado en crear o defender condiciones que le libren a uno del trabajo— es analíticamente distinto del empleado para lograr resultados materiales. Este distintivo de las sociedades preindustriales es evidente todavía: una aristocracia, luchando o entregándose al politiqueo, para mantener o aumentar sus posiciones, y los plebeyos, cuyo trabajo materialmente productivo, los aristócratas se pelean por dominar. En la América industrial, aristócratas y plebeyos existen todavía, algunas veces en el ámbito de un mismo trabajo[6]

Las principales cuestiones para nosotros son, por lo tanto: ¿Qué es lo que determina cómo los individuos en estas organizaciones moldean sus propiedades posicionales? ¿Cuáles son los recursos de las políticas organizacionales, y sobre todo, sobre qué bases podemos predecir cómo tales recursos serán distribuidos tanto en el espacio como en el tiempo? El arma principal de todo tipo de política es la capacidad de formar alianzas y de impresionar a los demás con una definición dada de la realidad. Éstos son los efectos de la cultura, y estos efectos forman su más claro modelo cuando la cultura se distribuye mediante sus propias estructuras de cambio. Tenemos, por tanto, dos importantes esferas de mercado, en vez de una: el mercado para los bienes económico y cultural no están separados ni como base ni como estructura; se les distingue solamente por sus fines y sus medios, y son los medios —los recursos de la lucha y la organización de grupo— los que crean las alineaciones para la lucha por el progreso. Las armas culturales penetran en la esfera económica a un nivel profundo, conformando los modelos de conducta y las barreras que constituyen una "posición". La apropiación de las rentas está determinada según sea el lugar donde estas barreras se han formado. La estratificación, en su nivel más material, es determinada por el mercado cultural, y es de esto de lo que volvemos a hablar.

---

[6] El tono informal que prevalece en los dos campos de trabajo, el productivo y el político, es revelador. Entre los trabajadores manuales que carecen del mínimo control sobre el ritmo de su propio trabajo, las bromas habituales e irónicas son de la especie de un "¡Eh, a trabajar!" o "¿Todavía no has hecho nada hoy?". Entre los profesionales y directivos, por el contrario, el estilo que prevalece es el aparecer como extremadamente ocupados y abrumados por compromisos excepcionales. Aquellos que son requeridos para hacer un auténtico trabajo productivo son cínicamente apartados de los temas de la política de las organizaciones mientras que los políticos de tales organizaciones se dedican a ella plenamente, alegando ejercer esfuerzos sin fin en su lucha por el control, y por supuesto, disfrazando estos esfuerzos con la ideología de la productividad.

La cultura, es tanto una mercancía por sí misma como un recurso social. En la vida cotidiana, toma la forma de apariencias físicas y las expresiones de pensamientos y emociones a través de la comunicación y especialmente en la conversación. La cultura sirve para dramatizar la propia imagen, formar estados de ánimo, recrear mentalmente realidades pasadas y para crear otras nuevas. Cualquiera que sea el tema preponderante en una conversación, por muy fugaz que sea, tiene un correspondiente grado de realidad mental compartida. Como tal, provee la definición temporalmente dominante de la situación social, y por lo tanto, de la estructura social operativa.

La conversación puede ser considerada como un intercambio cultural, la negociación de unos compañeros con los que charlar y unos temas que discutir. Los detalles empíricos de las relaciones sociales de diferentes suertes provienen de las distintas formas de conversación que la gente lleva a cabo mutuamente; relaciones puramente externas confinadas a unos intercambios mínimos sobre materias prácticas, o lazos más significativos basados en conversaciones que contienen una mayor proporción de discusión, debate ideológico, distracción, charla o temas personales (Collins, 1975:114-152). Las consecuencias del intercambio cultural cotidiano son, pues, la formación y reproducción de los grupos sociales y de las organizaciones formales. Con terminología diferente, los recursos culturales son la base de las comunidades asociadas, lo que Weber llamaba grupos de status. Podrían también ser llamadas comunidades de conciencia desde el momento en que su rasgo distintivo es la expresión de palabras con símbolos compartidos, con efectos definitorios de la realidad para las personas involucradas.

Una ventaja de llamarlas comunidades de conciencia en vez de grupos de status es que ello nos recuerda que tales comunidades adoptan una variedad de formas. Se alinean en duración, desde unas relaciones breves y temporales, a otras, continuamente repetidas, y en cuanto a su intensidad, desde muy débiles a compromisos interpersonales sólidos. El tamaño de las comunidades puede variar desde los pequeños grupos locales a las grandes comunidades en las que la mayor parte de sus individuos sólo tiene contacto con una pequeña porción de sus componentes pero que tienen la posibilidad de ser amigos potenciales debido a su cultura común. La concepción usual de un grupo de status, o más simplemente, de una clase social, verdaderamente se adapta a este último caso. Ello no quiere decir que cada uno del grupo conozca a cada uno de los otros, pero todo lo que tienen en común hace que la relación sea más fácil cuando alguien ha de encontrarse con algún otro. Los grupos étnicos son generalmente grupos de status de esta clase. Y finalmente, las comunidades con una viva conciencia de sí mismas pueden variar en el grado de tal concienciación, desde asociaciones realizadas sin una auto-definición explícita, pasando por el conocimiento propio derivado simplemente de darle un nombre al grupo, hasta los que tienen un gran sentido de la identidad, instituciona-

lizados mediante encuentros periódicos, reglas y estatutos legales.

Los intercambios culturales son los medios empíricos mediante los cuales se construyen todas las formas organizadas de estratificación y con los que se lleva a cabo la lucha de clases por el trabajo y los bienes materiales. La cultura produce relaciones horizontales y también verticales. Las personas con recursos culturales comunes tienden a formar lazos igualitarios como amigos o como miembros del mismo grupo. Tales grupos, como hemos visto, son los mayores actores en la lucha para controlar las organizaciones, ya sea actuando sobre el ritmo de trabajo, los criterios de admisión, la definición de los deberes profesionales y de sus gajes, valoración de méritos o ascenso personal. Estas luchas requieren tener un poco de una especie de tono clandestino o conspirativo; los grupos informales pueden manifestarse en conversaciones casuales, usualmente sin una gran conciencia de sí mismos ni de liberación previa, pero no obstante pueden llegar a un consenso muy fuerte respecto a formas comunes de actuación. Los aspectos formales o auto-conscientes de las asociaciones comunitarias son muy importantes en las maniobras por las ventajas personales, como es el caso de actividades que se han organizado adecuadamente dentro de asociaciones profesionales o comerciales y en sindicatos.

La habilidad de ciertas categorías profesionales para formar comunidades de conciencia hasta un nivel mayor o menor está determinada por el grado en que sus recursos culturales sean similares, mientras que el alcance y el poder de la comunidad así formada depende en parte de la capacidad de sus recursos para definir la realidad, así como de los otros recursos que median aquellos. Los recursos culturales entran en el proceso de estratificación también por otro camino. Las relaciones jerárquicas entre miembros no iguales se ponen inmediatamente de manifiesto en los intercambios de conversación directa. Aunque ciertos recursos del entorno y del bagaje cultural tienden en último término a determinar la dominación y subordinación en tales encuentros, lo hacen principalmente trayéndolos a primer plano mediante los intercambios simbólicos del momento. La expresión cultural es una forma de definir la realidad, y lo puede hacer tanto en una definición horizontal de lazo entre iguales como en una relación vertical entre desiguales. Normalmente esto se hace por la persona dominante que controla las interacciones de la conversación, eligiendo el tema e influyendo en lo que se dice acerca de él, afectando el tono emocional subyacente, controlando, así, las definiciones cognitivas y morales de la realidad. Entre los recursos para llevar esto a cabo con éxito está el acceso a los canales de información y de otras estructuras sociales y el vocabulario selecto y el estilo retórico que pueden impresionar a los oyentes con un conocimiento y poder pretendidamente superior (y posiblemente esotérico). Estos recursos culturales no sólo forman los grupos que luchan por el control de las organizaciones sociales, sino que también tienden a determinar las relaciones jerárquicas entre estos grupos.

Producción de cultura formal e informal ("indigenous")

La cultura se produce de dos formas diferentes: en la experiencia de las propias interacciones cotidianas o por medio de organizaciones especializadas productoras de cultura. La producción informal de cultura es constante, se da en las conversaciones del trabajo, de la casa y del ocio, conjuntamente. Cada experiencia es un material potencial de conversación, y cada conversación genera capacidades ulteriores para hablar en determinados estilos y para repetir la información adquirida, los entretenimientos y las emociones en ulteriores intercambios. Muchos de estos recursos de conversación tienden a ser específicos de individuos y situaciones particulares. La información acerca de las propias experiencias o de los temas prácticos a mano, chismorreos sobre los propios conocidos, juegos usuales y estilos de juego, todo esto son recursos para los mercados locales de trueque de conceptos culturales. Tales recursos no son fácilmente transferibles a otras situaciones; si los recursos culturales mediatos constituyen un vínculo grupal, los recursos de la cultura informal producen lazos locales entre un número limitado y específico de individuos. Si los recursos culturales construyen realidades sociales compartidas, las realidades que estos crean son fragmentarias e inextensivas.

Además, tales recursos se pueden acumular, pero tienden a hacerlo en un flujo circular. Las experiencias personales y los contactos coloquiales generan recursos conversacionales que pueden ser usados para mantener relaciones sociales existentes y otras nuevas del mismo tipo. Es posible que los individuos puedan moverse dentro de las fronteras de sus contactos usuales y así encontrar nuevas situaciones, y de este modo, generar nuevos recursos conversacionales que podrían ser usados para crear diferentes lazos sociales. Tal movimiento cultural y asociativo, sin embargo, puede ser lento y esporádico cuando se basa solamente en los puros recursos de la cultura informal que se derivan de situaciones inmediatas. Así, la cultura informal tiende a reproducirse conservadoramente a sí misma según un modelo dado de relaciones sociales. Tales culturas como un conjunto sólo tienden a cambiar cuando se produce algún proceso exógeno, tales como catástrofes económicas o políticas o cambios radicales de las condiciones de vida. Pero aún así, el flujo circular de la cultura y las estructuras de grupo tienden a estabilizar cualquier nuevo cambio. Este tipo de cultura no es un impulso hacia el cambio, o hablando estrictamente, un factor causal independiente en su propio desarrollo.

La cultura puede también ser producida por organizaciones especializadas. Las iglesias y otras asociaciones religiosas se encuentran históricamente entre las primeras organizaciones de este clase. Los actores profesionales constituyen otro tipo de productores especializados de cultura, así como, —lo que es muy importante para nuestros propósitos— las escuelas. Tales agentes especializados de producción cultural generan varios efectos. En comparación con la producción informal de cultura, aquellos pueden crear mucho más fácilmente nue-

vas formas de cultura, en parte porque las exigencias y luchas internas por el control en el interior de las organizaciones productoras de cultura tienden a conformar sus productos en nuevas direcciones, y también porque su entrega a la cultura y su dedicación a ella a tiempo completo les proporcionan técnicas mucho más refinadas. Y este tipo de cultura, especialmente si se la enfrenta a cualquier cultura informal, tiende a hacerse extraordinariamente sólida ya que las organizaciones especializadas en su producción constituyen una extensa estructura o mercado. Tales agencias productoras de cultura formal, pues, se convierten en fuentes exógenas de cambio dentro de la esfera cultural, y por extensión, en el campo de las estructuras de grupo.

Así, el desarrollo de la cultura religiosa ha sido crucial para la formación de organizaciones políticas y económicas en varias épocas de la historia del mundo. En la teoría de Weber (1961), totalmente desarrollada en su sentido histórico, la cultura de las religiones universales trascendió de la base étnica de la organización familiar y tribal, hizo posible el nacimiento del Estado burocrático, y eventualmente, condujo a la "racionalizada" economía capitalista. Similarmente, se puede argüir que los medios de comunicación de masas de la era industrial generaron una nueva forma de política basada en los grupos ideológicamente orientados (Gouldner, 1976) y que la música popular fue una base crucial para la revuelta juvenil de las décadas de los sesenta y los setenta. La enseñanza ha sido especialmente importante en la formación de nuevas estructuras de grupo, desde la creación de la alta burguesía de la China tradicional a los enclaves de las profesiones especializadas en la América contemporánea.

La cultura producida formalmente es no sólo más innovadora que la informal, sino que también permite la creación de comunidades mucho más grandes y con una mayor conciencia de sí mismas. Este tipo de cultura se propaga más ampliamente a través de diferentes situaciones locales, tiende a estar compuesta de conceptos más abstractos y de símbolos y crea referencias más generales. Tiene menos que ver con individuos y situaciones específicas y más con conceptos comunes y generales. Sus imágenes, aunque sean concretas, simbolizan a cada individuo o a un conjunto de individuos como una unidad organizada. La cultura formal es de una utilidad más amplia que la informal; puede, relativamente deprisa, establecer lazos entre individuos que de otro modo tendrían poco que intercambiar entre ellos. Así, la cultura formal ha sido la base de las organizaciones burocráticas impersonales, para generar una lealtad política a un Estado complaciente, para movilizar a los grandes grupos profesionales y a los movimientos sociales de amplia envergadura.

Si la cultura producida informalmente promueve mercados de trueque local, la formal opera de forma más parecida a una moneda de curso legal. Es más ampliamente negociable (o sea, es un medio de cambio) y puede ser utilizada en una base más extensa para valorar reputaciones (o lo que es lo mismo, actúa como una reserva de valor). Una verdadera "moneda" cultural, semejante al sistema de mercado,

sólo existe mediante una ulterior transformación. Y es cuando las organizaciones productoras de cultura formal no sólo pregonan a los cuatro vientos sus productos culturales, sino que también otorgan declaraciones sumarias sobre la cantidad de bienes culturales que un individuo ha obtenido de ellas (o sea, para desarrollar ulteriormente la analogía monetaria, actúan como unidades mensurables de cuenta). Así, los logros religiosos han sido a veces resumidos en títulos de santidad y otras distinciones; del mismo modo, la cultura adquirida en las escuelas lo ha sido mediante graduaciones y certificados. Una vez que estos sumarios culturales han sido adquiridos es cuando pueden ser substituidos por la exhibición de la cultura por sí misma. En una transformación ulterior, estos valores pueden convertirse en sujetos de su propia economía de alto nivel, del mismo modo que el valor de los ingresos profesionales puede ser transformado en un capital, y comprado y vendido en un mercado de bienes especializados y sujeto a sus propias leyes. Una vez que esto ocurre, las relaciones puramente cualititativas entre estos mercados de segundo o tercer orden se convierten en los mayores determinantes de su valor y pueden afectar a su utilización en otros mercados más primitivos independientemente de cual sea su contenido subyacente.

En otras palabras, cuanto más formalizadas sean las organizaciones productoras de cultura, en mayor grado tiende su cultura a parecerse a un medio de cambio y en mayor grado la economía cultural queda sujeta a efectos monetarios específicos. El "precio" de los miembros de la sociedad que pueden "comprar" cultura puede sufrir una inflación, debido a un incremento exógeno de "aportación" monetaria; a la inversa, una deflación del precio es también concebible. Sus condiciones y efectos, y su dinámica en relación con la economía material serán considerados a continuación.

Determinantes de la producción cultural

La cantidad de moneda cultural que se produce está determinada por varias causas. Primero, depende de cuánta riqueza material se inyecte a las empresas especializadas en producir cultura; o lo que es lo mismo, cuanta economía material se invierta en la economía de la cultura. Así, las más ricas sociedades en la historia del mundo, han sido capaces por lo general de proporcionarse el mayor número de iglesias y monasterios, la máxima organización profesional y la mejor escolarización. Pero las sociedades ricas no han actuado así *necesariamente*; los efectos movilizadores e innovadores de las organizaciones culturales han tropezado a veces con resistencias por parte de gobernantes reaccionarios (como en varios períodos de la historia de China y Rusia, por ejemplo), y en algunas situaciones el pueblo ha preferido gastar su riqueza en bienes de consumo directo. La riqueza es un factor coadyuvante pero no determinante.

En segundo lugar, las organizaciones productoras de cultura se han visto afectadas por tecnologías especiales para la producción cul-

tural y su transmisión. La propia invención de la escritura, de herramientas perfeccionadas y del papel, la imprenta y los modernos medios electrónicos de comunicación y de almacenaje de información, han afectado a la producción especializada de cultura. Estos efectos, no obstante, no han sido todos los uniformes en su dirección hacia un incremento en el conjunto de la producción formal de cultura. Algunos de ellos (como la moderna televisión), debido a su modelo de propiedad concentrada, han podido tender a mantener la producción de cultura dentro de unos límites estrechos e incluso a reducir la variedad y cantidad de cultura que como conjunto se ofrece a la sociedad. Tales cambios tecnológicos han sido relativamente poco frecuentes en la historia del mundo, y por lo tanto, han operado principalmente como soporte de otros factores más dinámicos en su período histórico dado.

El principal factor determinante de la cantidad de producción cultural formal, y especialmente de sus variaciones a corto plazo, ha sido el grado de competencia entre los productores de cultura, y también entre sus consumidores. Tanto la historia de las religiones como la de la educación han ofrecido el siguiente modelo: Los movimientos religiosos y las escuelas han proliferado donde los gobiernos eran relativamente débiles y descentralizados; pero se han visto sometidos a estrictas limitaciones donde los gobiernos eran centralizados y fuertes (Collins, 1977). Esto ha sido así incluso cuando los Estados centralizados han adoptado una religión oficial, o en los tiempos modernos, han apoyado un sistema obligatorio de escuela pública como base para una administración y un control burocráticos de la población. Pero tales Gobiernos han favorecido normalmente a una sola religión y han reprimido las creencias rivales; su política de enseñanza ha tendido también a mantener muy limitado el modelo cultural. En contraste, ha habido gobiernos débiles, incapaces de controlar el mercado cultural, que han permitido que la producción cultural competitiva se expandiera por sí misma.

En la época preindustrial, las mayores proliferaciones de producción cultural se han dado en situaciones en las que una sociedad, próspera económicamente, estaba, sin embargo, fragmentada o descentralizada políticamente. Bajo estas condiciones, los consumidores potenciales de una cultura especializada eran libres para competir entre ellos, y estaban, por supuesto, motivados para hacerlo así en ausencia de un Estado onmipresente que impusiera las formas de estratificación[7]. Aunque la participación en la enseñanza en tales sociedades estaba generalmente limitada a la aristocracia, el ideal de una clase social cultivada fue más ampliamente emulado en las dinastías descentralizadoras de la historia de China que en las centralistas, en los Estados islámicos débiles más que en los fuertes y por la burguesía aristócrata de las fragmentadas y competitivas ciudades-estado del Renacimiento

[7] Una situación de relativa paz interna tanto como prosperidad económica parecen ser necesarias; de otro modo, la competición, simplemente se expresa militarmente, no culturalmente.

italiano más que por los gobernantes del Imperio Romano. La descentralización de la demanda de recursos culturales tendió, así, a dar a luz una aportación correspondiente de productores de cultura, aunque con una gran variedad de formas: preceptores privados en China, "madrasas" religiosas (escuelas en las mezquitas) en el Islam y academias amistosas en Italia.

Estas condiciones descentralizadas han tenido especialmente un fuerte influjo en la producción cultural dondequiera que una sociedad, políticamente descentralizada pero movilizada desde el punto de vista económico, era, al mismo tiempo, multiétnica. Los grupos étnicos son grupos culturales "a fortiori", y se constituyen como comunidades distintas pero identificables, precisamente porque han entrado en contacto con otros grupos mientras han conservado su cultura originaria desde una situación previa de aislamiento. La lucha por la dominación económica y política en estas situaciones multiétnicas acusa cuestiones de inclusión social y prestigio de grupo en cualquier distinción cultural, por obvia que esta sea. La cultura, aunque sólo sea informal (sostiene que producida formalmente) se convierte, así, en tema de reflexión y conciencia de sí mismo, y los diferentes grupos étnicos se hacen sensibles a los problemas de superioridad o de inferioridad cultural. En esta situación los grupos se inclinan a dar la bienvenida a una cultura generalizada y de aceptación normal mediante la cual puedan mejorar o consolidar su posición, tanto bajo la forma de una nueva religión como de un nuevo sistema de educación. Una vez que tal competición se ha iniciado es fácil empujar a una emulación mutua en todos los terrenos y a la correspondiente expansión del establecimiento de organizaciones productoras de cultura.

Así, las sectas religiosas y sus correspondientes escuelas proliferaron a través de los períodos prósperos de la historia de la India, especialmente durante la reacción descentralizadora que siguió a las desmoronadas dinastías centralistas que intentaron imponer el budismo como una religión única y dominante (Weber, 1958:123-133; Thapar, 1966:136-166). Como problema subyacente a esta expansión religiosa se hallaba la enorme diversidad étnica de la India, canalizada hacia un único sistema de dominación económica y cultural mediante el sistema de las castas. El sistema fue más bien dinámico que estático porque la descentralización política permitía a las castas tratar de alcanzar un status deseado mediante la emulación de las culturas superiores. Esto promovió un amplio mercado para los empresarios de la cultura, en este caso profesores religiosos y profanos de toda clase. Del mismo modo, la cultura especializada de la Grecia clásica fue estrechamente limitada y enseñada informalmente durante el período primitivo, pero se transformó en una cultura formal impartida por un amplio entramado de escuelas durante el período "helenístico", cuando los griegos se habían convertido en los administradores de un gran número de Estados conquistados a lo largo del Mediterráneo Oriental (Marrou, 1964). La situación multirracial del imperio helenístico creó el problema de la identidad griega frente a la de los "bárbaros" (entre los que

podría haber muy bien cultivados sirios o egipcios, por ejemplo), haciendo de ello un problema principal y transformando la educación formal en una posesión indispensable de las clases sociales más altas[8]. Finalmente, es preciso insistir en el hecho de que la Europa de la Alta Edad Media era también una sociedad multirracial. Antes del nacimiento de los Estados nacionales fuertes, la unidad política de Europa era en su mayor parte un asunto del Papa, y la cultura del cristianismo, enseñada en las escuelas de la Iglesia, suministraba una cultura común y de aceptación general (e incluso un lenguaje común, el latín). La gran proliferación de universidades fue un resultado de esta situación, pues las diferentes partes de Europa competían con las otras en la fundación de sus propias universidades, atrayendo estudiantes de otras etnias locales.

En cada una de estas situaciones multiétnicas, la cultura fue producida en forma amplia y creciente y se convirtió en una base significativa para la formación de nuevas estructuras de grupo. En la India, el resultado fue una sucesiva transformación de las castas y de sus ocupaciones (Srinivas, 1955:1-45); en la Grecia helenística, el gradual desarrollo de burocracias gubernamentales (Marrou, 1964:400-418); en la Europa medieval, la proliferación de órdenes religiosas, de burocracias papales y privadas y de los gremios y corporaciones organizadas bajo auspicios religiosos (Rashdall, 1936; Southern, 1970). En varios de estos casos históricos se dió un modelo inflacionario, y al menos en uno de ellos, una subsiguiente crisis del sistema. Este tema nos lleva generalmente a tomar en consideración los efectos de una expansión del mercado cultural.

Efectos de la producción de mercancía cultural

Una producción a gran escala de la cultura formal transforma la totalidad de una sociedad. En efecto, la gente invierte gran cantidad de bienes derivados de la economía material en la economía cultural con la esperanza de mejorar su posición social en todas las esferas. La lucha por el control del mundo de las profesiones, sea por la conformación directa de las mismas, como pasa en el mundo moderno, sea instituyendo un control sobre la economía en general mediante la creación de un Estado fuerte (como es, generalmente, el caso en el mundo preindustrial), puede ser continuado en forma más efectiva por grupos que controlen los recursos de las organizaciones. Una aportación de bienes culturales, alta y ampliamente dispersos, hace que muchos

[8] La conquista romana de estos Estados, sin embargo, tendió a reducir la importancia de la estratificación cultural. La cultura griega, mucho más desarrollada que la romana (o sea, basada en mayores inversiones en las organizaciones productoras de cultura), fue siendo adoptada por los romanos como una cultura especializada propia, pero sin que se considerase que había un gran prestigio en poseerla, ya que se trataba de la cultura de un pueblo subordinado. En muchos casos, artistas y actores griegos habían sido cogidos como esclavos. El prestigio social entre los romanos se basaba descaradamente, mucho más en la política y en la riqueza.

recursos estén disponibles para diversos grupos de la población de modo que éstos se organicen ellos mismos en esta lucha, de lo que puede resultar, por lo tanto, una proliferación de enclaves profesionales monopolizados. Vemos esta tendencia especialmente en la Europa de la Alta Edad Media, en la que la expansión de una religión formal de aceptación general fue seguida de una considerable creación de profesiones, tanto por los príncipes locales como por los gremios monopolistas con un considerable incremento de las especialidades profesionales. Similarmente, la continua expansión de sectas religiosas en la India fomentó una tendencia a largo plazo a que las castas se escindieran en subcastas, como los grupos profesionales más grandes se subdividieron en subgrupos sancionados por la religión. Veremos en el presente libro, más adelante, la forma en que el creciente acceso a las credenciales educativas, a títulos y diplomas, ha conformado numerosos enclaves profesionales en la moderna economía de América.

Pero el resultado de tal proceso, con la ampliación de las oportunidades educativas, puede acarrear un cambio mínimo o inexistente en la estratificación de los diferentes grupos sociales. Si los grupos previamente dominantes mantienen los puestos en cabeza de la carrera por los recursos culturales, pueden muy bien terminar siendo los controladores de un sistema de estratificación basado en la cultura, como en otros sistemas, más primitivos, basados en la economía o en la política. Además, la expansión correspondiente en el número de posiciones profesionales, produce una inflación en el precio cultural de las profesiones más antiguas. Por ejemplo, un creciente número de estudiantes se presentaron a exámenes para el servicio civil en la China de los siglos XVI al XIX, pero el número de puestos en el Gobierno permaneció virtualmente constante. Por lo tanto, el precio cultural subió ya que se elaboró un sistema de exámenes que posteriormente se transformó en una serie de pruebas que podían hacer que un estudiante tardara 30 años en aprobar (Franke, 1960). Otro período de inflación de credenciales se produjo alrededor del año 1800 en Alemania, cuando una masa de aspirantes a puestos administrativos del Gobierno atestó las universidades; esta presión se tradujo en una reforma que extendió los requisitos educativos a un mayor número de actividades. (Brunschwig, 1947; Schnabel, 1959, Vol. 1: 408-457). Y Weber (1968: 998-999) llamó la atención sobre la tendencia inflacionaria en los requisitos exigidos para empleos burocráticos en la Europa de hoy. En otras palabras, el hecho de que los bienes culturales sean recursos para la lucha por los empleos en su sentido material, significa que puede haber límites a lo que los diversos grupos pueden adquirir, y por lo tanto, son posibles las crisis por exceso de producción también dentro de un puro mercado cultural.

Para estudiar estas clases de posibilidades, debemos volver a la interacción entre los mercados culturales y la economía de la producción material.

1. Una inversión creciente en bienes culturales puede producir una expansión en la producción material. Esto puede suceder cuando los

bienes culturales se usan para construir mayores estructuras sociales de coordinación y dominación de tal modo que permiten mayores intercambios económicos. Así, la inversión en bienes culturales para erigir las superestructuras de las sociedades agrarias e incipientemente industriales, a menudo tiende a ayudar a la expansión de la economía material y a incrementar la productividad. O, dentro de una moderna economía industrial (y también en las economías agrarias), un período de expansión de los mercados culturales puede estimular la producción material al crear una atmósfera de confianza y crecimiento; podría especialmente ayudar a vencer una crisis crónica de superproducción material o de retracción en el consumo al abrir una nueva área de inversión (en los medios básicos de la producción cultural) y por lo general venciendo el estancamiento de los planes empresariales. Esto puede suceder incluso cuando la interacción entre oferta cultural y demanda se sitúa en el equilibrio "inflacionario" citado anteriormente, en el cual la coyuntura en la dominación que los inversores en cultura buscan no se produce porque la relativa situación de los inversores no cambia.

Tales efectos estimulantes sobre la economía material dependen de que exista una capacidad material no usada apta para la expansión. Los recursos potenciales y los mercados deben estar dispuestos; la situación requeriría solamente las interconexiones entre las diversas organizaciones o la ola de confianza psicológica necesaria para conjuntarlos. A falta de esto, una expansión de la economía cultural tendría efectos enteramente distintos.

2. Las inversiones crecientes en bienes culturales pueden ocasionar un incremento en el grado de dominación en una sociedad. En un sentido, esto tendía a ser verdad a la larga para todos los cambios a partir de las sociedades cazadoras o recolectoras, a la horticultura primitiva, a la más perfeccionada, a los tipos de sociedades agrarias; todas éstas, aunque probablemente experimentaron un crecimiento inicial en producción material a través de la organización religiosa, de cualquier otra manera cimentaron culturalmente unas superestructuras típicas de distribución material que eran marcadamente más desiguales que las del tipo anterior (Lenski, 1966). Probablemente, cada una vino a través de un período inicial de expansión de la producción global; entonces, la inversión de parte de esta producción en una superestructura cultural y militar resultó grandamente desigual respecto a época anterior, y posteriormente, la sociedad debió entrar en un modelo de estancamiento económico. Esta fue, ciertamente, la dificultad sufrida por la mayor parte de las sociedades agrarias al abrirse camino hacia la industrialización; la estructura de dominación era de tal clase que los mercados estaban generalmente limitados a mercancías de lujo para las élites, y los mercados para un consumo masivo requería establecer una producción masiva, lo que tenía pocas posibilidades de suceder.

El cambio a la sociedad industrial requería que ciertas presiones para la redistribución se produjeran en una sociedad agraria anterior,

y es posible que los mercados culturales tuvieran allí un sitio (La tesis de Weber sobre el cristianismo podría ser interpretada en este sentido). A la larga, no obstante, es probable que las sociedades industriales también experimenten finalmente la posibilidad de repetir los modelos primitivos: los recursos culturales pueden ser estructurados de tal manera que refuercen la dominación económica y la desigualdad en vez de la expansión económica, y por lo tanto, pueden contribuir al estancamiento económico. Las sociedades industriales no han existido realmente lo bastante para que podamos tener una evidencia de estas posibilidades. Una cosa que parece clara es que el nivel de desigualdad forzado por las sociedades industriales es más bajo que el de las sociedades agrarias, pero también está claro que el nivel moderno no retrocede sino que alcanza un punto plano donde permanece claramente estable (Pilcher, 1976). En los Estados Unidos este punto se alcanzó durante la II Guerra Mundial; la expansión masiva del mercado cultural desde entonces ha tenido escaso efecto sobre el total modelo de desigualdad. (Este parece ser el caso en la historia de otras sociedades industriales del siglo XX).

En el contexto de la economía y de la producción material, el crecimiento de una economía cultural que se establece en un nivel constante de dominación tenderá a exacerbar el problema subyacente de la superproducción y del descenso de consumo. (En una economía agraria, el uso similar de la cultura como medio de dominación bloqueará el crecimiento de todo masivo y, por lo tanto, de toda evolución hacia el industrialismo; se dan importantes elementos como los citados en las estancadas economías semi-agrarias, semi-industriales de América Latina y otros lugares del Tercer Mundo). Así, encontramos que las economías culturales extendidas pueden dar lugar al crecimiento económico, al estancamiento e, incluso, a la crisis. Si la causa de la primera alternativa es la existencia de capacidades materiales no utilizadas y mercados fácilmente accesibles, la causa de la segunda puede deberse a la inexistencia de las anteriores condiciones; o puede ser una vía particular en la que se estructura la economía cultural. Respecto a la segunda posibilidad, sabemos poco hasta ahora.

3. El mercado cultural podría dar lugar a algún tipo de redistribución de bienes materiales. Esto parece haberse producido en las primeras etapas de la industrialización y quizá en algunos períodos de las sociedades primitivas. Esto sucede, primero por la redistribución de bienes al sector de la clase media involucrado en la producción cultural; un aumento en el número de enseñantes (o de monjes, sacerdotes, etc.) es por sí mismo una ampliación en el número de gente empleada en esta superestructura. La expansión general de la industria productora de cultura de los Estados Unidos a lo largo de la mayor parte del siglo XX, es, pues, un elemento en la redistribución de recursos materiales que de otro modo habrían ido a grupos menores dominantes en el sector político. Ulteriormente, las credenciales de educación se han invertido en la expansión de determinados enclaves autónomos profesionales, así como en los componentes superfluos del

sector administrativo, y han ayudado a conformar las profesiones en tal forma que el ocio ha podido instalarse en el interior de los propios empleos. El crecimiento del sector improductivo de los "white-collars" se ha logrado, sobre todo, a través del mecanismo de la inversión de recursos culturales (credenciales educativas) en la propiedad profesional. Así, una expansión del mercado cultural, aun cuando no haya cambiado la proporción de distribución de riqueza, ha conducido a un incremento en el número de personas que dependen del sector "político" (el "sector de las sinecuras"), quienes reciben sus bienes materiales por la vía de la estructura de dominación más bien que por la de producción.

Una vez que esta revolución se ha llevado a cabo, no ha habido, aparentemente, más efectos ulteriores. Con todo, el número de personas empleadas en el "sector de las sinecuras" ha aumentado constantemente, incluso durante el período en el que el grado de desigualdad en la distribución ha cambiado poco. Hay probablemente dos procesos contrarrestados que se dan simultáneamente en este caso: (a) el cambio en el sector de las sinecuras ha producido una continua redistribución; (b) al mismo tiempo, la tendencia en el sector de la dominación como conjunto, "versus" el sector de producción, ha creado una desigualdad creciente. El proceso continuo de exceso de producción tecnológica y centralización financiera ha reducido a la economía a un estado crónico de operatividad por debajo de su capacidad, desde el momento en que se ha contraído, sobre todo, la demanda de consumo. El crecimiento del sector de las sinecuras ha sido justo lo bastante para contrapesar esta situación, manteniendo un precario equilibrio en torno a un constante nivel de desigualdad. A corto término, los cambios en el empleo de cualquier sector, las guerras y otros fenómenos parecidos, han movido la economía, breve y marginalmente, entre los dos extremos de este equilibrio, pero a la larga, el modelo ha permanecido remarcablemente constante.

4. Finalmente, podemos imaginar la posibilidad de una redistribución extrema de bienes materiales producida por una expansión de los mercados culturales. Esto sucedería, por ejemplo, si el movimiento cultural se hiciera tan amplio y universal que pudiera movilizar virtualmente a la totalidad de la población activa. Las empresas que se hubieran erigido sobre estos recursos culturales no podrían ser durante más tiempo tan jerárquicas; los recursos culturales serían tan comunes que nadie se sentiría afectado por el hecho de que algunos de ellos fueran poseídos por otras personas. Esta tendencia podría ser considerada como revolucionaria. Pero toda revolución que mantenga una organización centralizada sería por sí misma antitética en relación con las tendencias centrípetas de una igualdad cultural universal, y tendría que actuar para establecer una nueva élite cultural (por ejemplo, estableciendo nuevos tipos de cultura del mismo modo que lo hacen los miembros de un partido revolucionario, cuyo elitismo es mantenido por el recurso de la dominación) o fracasaría en sostener su propia centralización. Los intereses de los inversores individuales en los re-

cursos culturales siempre tienden a hipertrofiar su prestigio subjetivo; hecho esto, si es posible, tratando de dominar a los demás en el mundo objetivo, pero a falta de esto, se hace creando enclaves autónomos propios en los que sólo tengan entrada los modelos culturales propios y personales. En una situación de movilización de masas (lo que puede ser más que un simple episodio efímero), los individuos podrían llegar a ver que el mejoramiento de su status relativo "vis-a-vis" a los que eran previamente dominantes, ya no tendría gran valor excepto para hacer que las anteriores élites se igualaran a las mayorías: la tendencia sería entonces la de retirarse a esferas privadas en las que las idiosincrasias personales producirían la mejor impresión subjetiva. Bajo estas condiciones, podemos esperar que la organización social tendería a fragmentarse. No habría ya ninguna cultura dominante de aceptación general; imperios heterogéneos étnicos o religiosos se convertirían en estados monoétnicos[9]; grupos de nuevos status seguirían sus propios caminos ignorando las demandas de prestigio hechas por los demás. Una auténtica revolución cultural es inseparable de cierta anarquía; el logro de un alto grado de igualdad en los recursos culturales tiende a transformarse en una descentralización social.

Las diversas consecuencias materiales de los mercados culturales son muchas veces desaprobadas por los inversores. Algunas veces, si se pone en acción un exceso de capacidad productiva material, un mercado cultural que se expande puede ayudar a la productividad global de la economía. Pero los bienes culturales son, sobre todo, recursos de dominación; especialmente en un ciclo inflacionario en una situación de relativa competitividad, el resultado es probable que sea la cristalización de un modelo de dominación a un nivel de relativa desigual-

[9] Por ejemplo, la unidad de la Europa medieval multiétnica lograda bajo el Papado se desintegró en Estados nacionales. La devaluación del crédito espiritual de la Iglesia centralizada jugó un papel importante en esta desintegración, una desintegración que hemos acabado por considerar normal, olvidando que Europa en el siglo XIII pudo muy bien haber establecido las bases de una modernización como un Estado único y unificado. Pero las universidades, que eran la clave de la naciente burocracia papal, produjeron una enorme inflación en el precio de sus credenciales y títulos, hasta el punto de que el número de años necesarios para alcanzar las máximas graduaciones que permitirían alcanzar los puestos de trabajo de mayor rango en la Iglesia, aumentó de 6 a 16. Desde el siglo XIV en adelante (y durando hasta el siglo XIX en muchos sitios), las matriculaciones de estudiantes fueron descendientes lentamente y un número de las mejores facultades desaparecieron en muchos sitios, obligando a que la vida cultural e intelectual emigrara a otras instituciones. Con la destrucción de su anterior monopolio sobre la producción de cultura, el centralizador papado fue severamente debilitado y, eventualmente, perdió incluso su monopolio sobre la religión, produciéndose un gran número de cismas en los siglos XIV y XV, más las iglesias protestantes, en el XVI. La escisión final, se produjo como una reacción a la devaluación de una forma aún más explícita de mercádo espiritual, la venta de indulgencias —certificados de perdón espiritual de los pecados, redimibles en el Purgatorio— Estas fueron vendidas cada vez en mayor cantidad con objeto de enjugar los déficits del presupuesto del papado. Martín Lutero condujo el ataque en una campaña especialmente agresiva por toda Alemania, pero su precio monetario y su aceptabilidad moral fueron declinando a medida que su volumen se incrementaba. El resultado fue el final de una cultura unificada y general y el fin de los esfuerzos del Papa por un Estado pan-europeo. Véase Schachner (1962:135); Souhern (1970); Chadwick (1972:40-63); McEvedy (1972: 24, 36).

dad material, que no puede ser roto. Es posible que en algunos períodos el mercado cultural produzca cierta redistribución, al menos para aquellos que pueden usarlo para acceder al sector "político" de las sinecuras, pero es probable que esta redistribución sea episódica y limitada a un intercambio de bienes desde los sectores altos de la élite a los medios, lo que, por otra parte, se contrapesa en las economías modernas por una tendencia en los procesos económicos hacia un incremento de la desigualdad. Finalmente, en las áreas y en los casos en los que se consigue una aproximación a una verdadera distribución igualitaria de los bienes culturales, es muy probable que el resultado sea la destrucción de un mercado estandardizado y una disolución del sistema en muchas partes más pequeñas.

Juzgando estos diversos resultados, ciertos grupos podrían atacar, retirarse o tratar de limitar o destruir el mercado cultural. Las élites dominantes, temiendo las consecuencias de una tal redistribución pueden intentar reprimir la producción cultural; irónicamente, sin embargo, es a menudo su propia política de expansión externa militar la que les fuerza a tener que confiar en la movilización cultural de su propio pueblo como instrumento económico y motivador de progreso material (como sucedió en Rusia en el siglo XIX). Sucede a veces que una nueva clase media, invirtiendo fuertemente en los medios de movilización cultural, ha desplazado a otra clase más alta y más antigua al instituir un régimen dominado totalmente por ellos. Otras veces, se ha producido una reacción popular contra un mercado de credenciales inflacionario, que ha llevado a rechazar la adquisición de bienes culturales e incluso a la destrucción violenta de los agentes de esta producción de cultura. En su forma más extrema, esto puede ejemplificarse por la Reforma Protestante; en otra forma más suave, por una temprana reacción en la Europa medieval contra la venta de títulos y diplomas por las universidades y un sentimiento similar en la América de la década de los setenta del presente siglo.

La causa subyacente para esta reacción contra este mercado inflacionario de credenciales puede hallarse probablemente en la interacción entre el mercado cultural y el material. Quizás los ciclos a corto término de la economía material y los más largos de la economía cultural coinciden en un cierto punto que hace que no sea prometedor por más tiempo para el pueblo ni siquiera soportable, el invertir en bienes de cultura. Un desfallecimiento de la economía material coincidiendo con un punto de obvia inflación de los costos del prestigio cultural puede ser la fórmula para una revolución anticultural. Y desde el momento en que los recursos culturales constituyen el bloque primordial de cuanto es distintivo de las sociedades, estas crisis pueden tener, por supuesto, una gran importancia. Dada una reacción de suficiente proporción, puede acabar siendo uno de los mayores puntos de inflexión de la historia.

El mercado cultural, pues, es una llave en la lucha de clases por el control de la producción material. En la medida en que existen unos mercados cultural y económico competitivos, el éxito de cualquiera de los contendientes en estas luchas se determina no tanto por los recursos de que disponga como por las relaciones entre producción y consumo de todos los grupos tanto en la esfera económica como cultural. Las diferencias entre un mercado cultural expansivo que conduce a la expansión material y otro que lleva a la crisis o a la fragmentación son variaciones en gran parte cuantitativas que dependen del juego recíproco entre un cierto número de condiciones. En general, uno puede suponer que la crisis simultánea de los mercados culturales y económicos puede ser el equivalente a la crisis revolucionaria de las teorías marxistas que marcó toda una época. Esto puede ser cierto, aunque una teoría sobre las revoluciones de esta envergadura no ha empezado ni siquiera a ser elaborada.

Pero en perspectivas más limitadas, la expansión de la economía cultural parece moverse en dirección contraria al modelo marxista de la creciente movilización de clases. El modelo marxista propone el desarrollo de una cultura homogénea entre los trabajadores, conducidos a la conciencia de sí mismos por un interés común que se plasma en su participación en una lucha económica común contra un solo enemigo. La cultura, que es así elevada dentro de una conciencia proletaria general, no es ni abstracta ni impuesta desde fuera, sino que está basada en las experiencias comunitarias cotidianas de los trabajadores. En este sentido, como establecía Lukacs (1971), la conciencia proletaria de clase es la destrucción de la conciencia abstracta. Pero la expansión de una cultura formal general tiene, precisamente, consecuencias opuestas. Esta cultura es doblemente abstracta, tanto por ser un conjunto especializado de símbolos de los que trasciende una experiencia local ordinaria introducida en los crípticos marcos de los logros culturales vertidos a las graduaciones educativas. La conciencia, en un sistema cultural de mercado con este grado de formalización, resulta dirigida, al margen de las realidades materiales de la experiencia del trabajo, hacia los valores puramente relativos de la cultura general.

Los efectos de esta cultura ampliamente generalizada sobre el campo de las ocupaciones no contribuye a unificarlo sino a dividirlo. Grupos profesionales especializados entran de forma creciente en posesión de los recursos que les permiten monopolizar puestos que garanticen sus propias ventajas locales. A lo más, el mercado cultural conduce al desarrollo de grupos conscientes y organizados de trabajadores. Esto, también, es una forma de conflicto de clases, pues los obreros pueden ser contemplados como luchadores por la supervivencia económica en la angustia de una economía capitalista tanto como en busca de ventajas económicas. La diferencia es que un mercado cultural transforma los conflictos, irreparablemente, en una lucha en mu-

chos frentes, cada grupo profesional contra los otros, y tiende más a una creciente fragmentación que a una consolidación de los bloques opuestos. Una cultura común, aunque reduce las diferencias étnicas, reproduce el equivalente a una división del trabajo efectuada mediante segregaciones raciales. La educación, como he dicho en otra parte, podría muy bien ser reputada como una pseudoetnicidad.

Una teoría de los mercados culturales, pues, puede acreditarse como importante para rescatar los puntos de vista del marxismo respecto a la revolución y a la lucha de clases, aunque en una forma bastante más cínica. Los conflictos de clases podían haber sido mucho más penetrantes, y menos revolucionarios históricamente, de lo que se había supuesto.

LOS ESTADOS UNIDOS EN TIEMPOS HISTÓRICOS

La estructura social de los Estados Unidos tiene una configuración propia. No es una sociedad industrial típica. No se distingue simplemente por la virtud de estar más avanzada en una escala de evolución, mostrando al resto del mundo la faz del futuro. Sus más notables logros son una gran productividad industrial y su nivel de consumo superior al de cualquier otro país, su índice de logros en la enseñanza y su número de instituciones de educación superior, con mucho el más alto del mundo; su enorme expansión de profesiones tituladas y concomitantemente, de las formas de organización burocráticas horizontal y descentralizada. Estos logros han sido tomados normalmente como un conjunto, ejemplificando a la sociedad post-industrial basada en el conocimiento hacia la cual tiende el mundo. Otras creaciones americanas —sus políticos, relativamente no ideológicos, su grado de democracia gubernamental— han sido reputadas también como consecuencias ulteriores de su nivel de evolución. Pero hemos visto que los datos detallados no avalan este modelo de meritocracia tecnocrática; la cadena causal no se dirige desde las actividades basadas en la educación a la productividad económica, y los otros lazos entre estas partes son igualmente dudosos.

En términos generales, una teoría de niveles de evolución es una teoría monocausal. Se supone que un factor tiene tal importancia impulsora que un cambio en él define niveles completos de desarrollo social. La teoría funcional-tecnocrática, en efecto, pertenece al modelo citado, dando una importancia central a las técnicas demandadas por un nivel particular de organización productiva. Muchos modelos de evolución general (V. G. Parsons, 1966), poniendo un especial énfasis en una dirección hacia la selección natural de las organizaciones más eficientes, descansan también sobre una dinámica única y subyacente, que conforma los diferentes sectores institucionales —económico, político, educativo, cultural etc...— que se corresponden entre sí. El evolucionismo marxista también propone un único factor de esta in-

tensidad impulsora —el incremento en la organización económica de producción— que todas las demás instituciones siguen, y la única diferencia máxima entre sociedades son diferencias históricas entre niveles de desarrollo.

Esta clase de énfasis monofactor es un tanto engañoso. Para estar seguros, muchos modelos reconocen una pluralidad de condiciones y variaciones, pero éstas han permanecido sin teorizar, debido a una menor elaboración del modelo principal. En realidad, las diferencias entre sociedades son mayores incluso dentro de las grandes categorías históricas y arqueológicas de niveles económicos de subsistencia y han sido usualmente estas diferencias las que se han revelado cruciales para los modelos de la historia del mundo. Max Weber (1951, 1952, 1958), sin duda el máximo exponente de un punto de vista multicausal de la sociedad, puso gran énfasis en las formas diferenciadas de organización política y cultural halladas en las sociedades agrarias de China, India, el Medio Oriente y Europa como clave de la subsiguiente revolución industrial. A un nivel inferior de producción económica, hay mayores diferencias entre varios tipos de sociedades agrarias e incluso cazadoras.

Por todo ello, sería difícilmente sorprendente que las sociedades industriales pudieran diferir mucho entre ellas o que sus instituciones políticas y culturales no estén simplemente unidas a un modelo económico común. Obviamente, la política de las sociedades industriales varía estructuralmente, desde la burocracia centralizada, o la dictadura personal o la económica, a la república descentralizada, y las políticas económicas varían en los comunismos, capitalismos, socialismos y fascismos étnico-raciales. Buenos deseos aparte, no existe una clara tendencia de ninguno de ellos hacia cualquier otro. Además, las economías industriales en sí mismas pueden estar basadas en un único e importante producto, pueden ser ricas o relativamente pobres, estables o inestables. Similarmente, los sistemas educativos varían, según se trate de élites o masas, o sigan el sistema de movilidad patrocinada o competitiva.

No es tan corriente, sin embargo, irse al extremo opuesto y renunciar a toda búsqueda de modelos. Esto significa renunciar a la posibilidad de una generalización explicativa. Hay una larga lista de factores causales que pueden muy pronto convertirse en un obstáculo a la propia capacidad para encontrar tales modelos. Lo que necesitamos es una perspectiva de múltiples hechos compuesta de un número de variables manejable. Combinándolas, podemos ser capaces de ver un amplio abanico de resultados alternativos como producto de unas pocas condiciones distintas.

Algunas de las más importantes dimensiones de variación están, en realidad, implícitas en la teoría de los mercados culturales presentada en el Capítulo 3. Este modelo proponía que la estratificación social está determinada por la intersección entre el proceso de producción material y la economía cultural, especialmente en la dimensión de que la cultura es producida por organizaciones especializadas, in-

dependientemente de las transacciones cotidianas que configuran la vida social. En consecuencia, tenemos dos conjuntos principales de causas: las condiciones de la economía material y las de la economía cultural. Puesto que ambas esferas se influyen mutuamente, atendamos a los caracteres distintivos de cada una de ellas. Una alta producción de la moneda cultural es propuesta o está determinada por el nivel de recursos materiales invertidos en ella (que es una de las maneras en que depende del nivel de producción material) y por el desarrollo de las tecnologías de comunicación, factor causal independiente. Pero las tecnologías, especialmente las de esta clase, tienden a difundirse a través del mundo rápida y claramente y por lo tanto no tienden a diferenciarse en las distintas sociedades. En lo que las sociedades sí que se diferencian claramente en sus mercados culturales es en el grado de centralización o descentralización de la producción cultural, y por lo tanto, en el grado de competencia entre productores de cultura. Es aquí donde las principales dimensiones de variación atajan el nivel de la producción económica.

La centralización o descentralización de la producción cultural es, fundamentalmente, un tema de la intersección de la historia con la geografía. Es decir, zonas particulares del mundo, debido a peculiaridades locales o a su grado de conexión o aislamiento con otros lugares, desarrollan modelos culturales particulares. Cuando los pueblos que utilizan estos modelos entran en contacto con otros por emigraciones o conquistas, se produce una sociedad multicultural. Estas culturas separadas pueden al fin y al cabo asimilarse a un modelo común, dependiendo de varias condiciones. Pero esto no sucede inevitablemente, pues hay fuerzas que contrapesan el impulso de asimilación cultural —especialmente los procesos mediante los cuales la historia se encapsula en instituciones culturales—. Las comunidades étnicas que se encuentran en esta situación o son empujadas a sectores económicos particulares, y especialmente a posiciones distintivas de dominación o subordinación y, tienden a ser contínuamente reproducidas por el proceso de estratificación; y esto aún más si tienen el recurso de generar organizaciones especializadas de producción de cultura, como pasa en el campo de la religión, la educación y el recreo. La solidaridad de las culturas étnicas es un arma de dominación social que se prolonga en el tiempo después de que las fuerzas iniciales, que al principio estratificaron a estos grupos, han desaparecido. Las tradiciones del pasado siguen perturbando a las sociedades presentes porque siempre hay grupos que luchan por mantener instituciones conformadas por aquél. La Historia no llama al pasado; los que viven plenamente su tiempo continúan usando cualesquiera ventajas que hayan heredado, sea en forma de cultura, de organización o de propiedad material.

Así, un mercado cultural descentralizado, y por lo tanto, altamente competitivo, depende, a través de una cadena de condiciones causales, de diferencias geográficas iniciales y de su encapsulación histórica por factores económicos estratificados —es decir, en bases culturales tradicionales de apropiación económica— y en organizaciones especiali-

zadas que reproducen la tradición. El grado en el cual los mercados culturales competitivos pueden ser activos depende además de hasta qué punto el poder coercitivo del Estado se lo permite. Esto nos lleva de nuevo a una cadena de causalidades implicando a la geografía y la historia. Los Estados pueden influir fuertemente en los modelos de estratificación económica en grupos culturales (por la pura conquista, como sucedía en las sociedades agrarias; o por una compulsión legal en la formación de modelos de monopolios étnico-raciales de trabajo o controlando las formas de inmigración etc...). El Estado puede también actuar directamente alentando o prohibiendo iglesias y escuelas. Pero de nuevo, el poder del Estado para hacer tales cosas se ve afectado por su propio emplazamiento geográfico y por su propio encasillamiento en modelos históricos anteriores. Los Estados poderosos han sido siempre aquellos a los que su geografía les ha proporcionado una situación militar favorable respecto al exterior y unas buenas condiciones de transportes y comunicaciones para la unificación interior[1]. Y el tipo de Estado en sí mismo —su grado de centralización o descentralización y su distribución democrática de poder— a menudo implica la encapsulación en modelos de anteriores períodos históricos. En consecuencia, las condiciones geográficas y la institucionalización perpetuada de modelos históricos son cruciales para la extensión dominadora del Estado, haciendo a ambos productores de sus propios derechos, variando independientemente de (aunque interactuando) la economía y produciendo también un lazo causal mediante el cual las variantes geográficas e históricas afectan a la función de la economía cultural.

En esta perspectiva, toda sociedad industrial moderna tiene su propia y única combinación de factores. Ninguna puede ser contemplada como representación de un estadio de evolución a través del cual han de pasar las otras. Pues aunque las tecnologías puedan ser exportadas fácilmente, los otros factores, no. El tipo de producción económica, el grado de actividad de un mercado cultural y la estructura y acciones del Estado son condiciones independientes, y las dos últimas pueden ser perfectamente particularidades locales. Los Estados Unidos se distinguen por su bagaje geográfico e histórico. Otras sociedades tecnológicamente avanzadas son diferentes debido a formas estructurales arrastradas a lo largo de su historia: Rusia, con su despotismo posterior a los Zares; Japón, con sus corporaciones económicas similares a clanes; Francia, con su centralización napoleónica; Inglaterra, con su perdurable clase media, y así sucesivamente.

Incluso el nivel de producción económica está parcialmente determinado por condiciones locales expresadas a través del mercado cul-

[1] El argumento es demasiado complejo para poder ser desarrollado aquí. Para una exposición y datos históricos, véase Collins (1978), Weber (1951:20-30, 1958:328-343), quienes apuntan las diferencias geográficas entre los grandes valles de los ríos de China, tan fácilmente centralizados, y las múltiples zonas centrales del antiguo Medio-Este, como causas subyacentes de las historias políticas, y por lo tanto culturales (religiosas) de aquellas regiones.

tural y del Estado. Pues una economía material se basa no solamente en un determinado tipo de tecnología, sino también en los recursos naturales y en las condiciones geográficas en las que se desenvuelve. Así, Estados Unidos ha sido la más poderosa de las sociedades industriales, no porque su tecnología y su organización hayan sido las más avanzadas, sino mayormente porque controla el territorio más rico de la tierra (Bartholomew, 1954: 20-21). En términos de tierras de labor, ricas y variadas, recursos de petróleo y minerales, abundantes fuentes de fuerza hidráulica y vías acuáticas para transporte, interiores y exteriores, el territorio es uno de los más favorecidos para el desarrollo económico. Por lo tanto, el liderazgo mundial de EE.UU. en P.N.B., tanto absoluto como "per cápita", debe ser atribuido a peculiaridades geográficas que no pueden simplemente ser imitadas por otros países[2]. Este hecho ha sido a menudo omitido en discusiones sobre el desarrollo económico que suelen atribuir los modelos mundiales observados a la organización social o cultural y que presentan a los EE.UU. como un estadio por el que han de pasar todas las sociedades. En las explicaciones sobre la estructura social de América es importante percibir que el alto nivel de productividad económica está determinado por otros factores que no son el auge del sistema educacional o por la conformación de las profesiones modernas; verdaderamente, estos aparecen originalmente como lujos que una sociedad rica en recursos no ha sido usualmente capaz de procurarse. Así pues, introducir peculiaridades geográficas en nuestro punto de vista sobre una economía nos permite ver la dirección de la causalidad más claramente.

El modelo de desarrollo de los EE.UU. es atribuible a varios factores clave. Como otras muchas sociedades actuales, la americana está basada en la tecnología industrial, y por lo tanto, comparte con ésta otros rasgos familiares, como un alto nivel de urbanización, una población movilizada políticamente, empleo fundamentalmente no agrícola, alfabetización omnipotente, un estilo organizacional burocrático generalizado y así sucesivamente. Sus recursos geográficos, sin embargo, son especialmente ricos, permitiendo un alto y poco corriente nivel de producción y de consumo, gran poderío militar y la posibilidad de una gran inversión en cualquier sector. EE.UU. se distingue también de otras sociedades industriales en que ha sido una de las sociedades multirraciales del mundo moderno, especialmente en el período crucial de la formación de sus instituciones[3]. Esto ha significado que

---

[2] El hecho de que los EE.UU. hayan sido sobrepasados en los últimos años por Kuwait en la renta "per cápita", país productor de petróleo pero institucionalmente preindustrial, ilustra este punto "a fortiori".

[3] Un cálculo reciente basado en una parcelación étnico-lingüística (Taylor y Hudson, 1972) coloca a los EE.UU. en la mitad de un índice comprendido entre 0 y 1, por debajo de Canadá (0,75), URSS (0,67), Bélgica (0,55), pero muy por encima de Reino Unido (0,32), Francia (0,26), Holanda (0,10), Suecia (0,08), Italia (0.04), Alemania del Oeste y del Este (0,03) y Japón (0,01). Además se trata de estimaciones contemporáneas. Para la importancia de los conflictos étnicos en el siglo XIX en EE.UU. antes que las limitaciones a la inmigración empezaran a reducir el nivel de multiplicidad étnica, ver Cap. 5.

EE.UU. ha tenido un mercado cultural cambiante y muy competitivo, inicialmente con efectos sobre los movimientos religiosos, y más adelante, y en forma más significativa, produciendo el sistema educativo más grande y más inflacionista en la historia del mundo. El mercado cultural ha sido especialmente cambiante porque el modelo geográfico ha favorecido también la descentralización administrativa, y así, lejos de inhibirse se ha amplificado la competitividad cultural. Finalmente, los EE.UU. son peculiares políticamente. Heredaron las instituciones básicas del gobierno republicano y en una forma descentralizada poco usual por añadidura, y ello como producto de unas condiciones geográficas y de una cristalización histórica de las instituciones de la Inglaterra medieval (Véase, Rosemberg, 1958:1-25; Huntington, 1966). Además, la gran dimensión de los EE.UU. y el modelo histórico nacido bajo difíciles condiciones de transporte durante el período de formación de las instituciones ayudó a extender este sistema descentralizado. Y en esencia, la política americana ha puesto especial énfasis en su carácter capitalista, cuando por el contrario sus conflictos económicos se han centrado menos en confrontaciones de clases, y más en pequeños intereses de grupos, raciales, regionales y profesionales.

Algunas explicaciones de por qué los EE.UU. son el país más capitalista del mundo y cuál es la causa de su típica lucha de clases fragmentada, surge a medida que proseguimos el análisis del desarrollo de la economía americana, y del mercado cultural y su recíproca interpenetración. La expansión del mercado cultural será el objeto del próximo capítulo, especialmente en relación con la inmigración y el conflicto que ensombreció el período de formación en los últimos años del siglo XIX y principios del XX. Los resultados de esto, en relación con la estructura del trabajo y el lado político de la lucha de clases volverán a ser contemplados en los capítulos 6 y 7. Pero es importante conservar en la mente que los EE.UU. no fueron siempre una sociedad multirracial y que un período formativo crucial para la organización económica se produjo tiempo antes, bajo distintas influencias. Así, los EE.UU. son una mezcla de varias estructuras institucionales: la estructura de las corporaciones oligopolistas respecto a la economía de producción, formadas ya antes del nacimiento del sistema "credencialista"; y la cobertura del "credencialismo" y los enclaves de ocupación basados en los títulos y diplomas que emergieron en el siguiente período de conflictos raciales y un mercado cultural inflacionario. Con objeto de evitar la equivocación de considerar a los últimos producto de los anteriores —contemplando la expansión educativa y profesional como causa de los oligopolios— es mejor examinar brevemente el auge de la economía nacional en sí misma. Este preludio al análisis del despertar del sistema "credencialista" será el tema del resto de este capítulo.

Las Dos Américas: Siglos XIX y XX

Las principales estructuras de la economía americana son el producto del desarrollo del siglo XIX, especialmente las favorables con-

diciones geográficas y la revolución en el transporte, que producen las primeras olas del crecimiento industrial. Estas formas económicas se consolidaron poco tiempo después de la Guerra Civil y han cambiado relativamente poco desde entonces. Sólo el largo declinar de las pequeñas explotaciones agrícolas ha cambiado el aspecto organizativo de la economía privada, y su larga supervivencia en el siglo XX puede ser explicada por los efectos políticos de la descentralización geográfica (y parcialmente por los aspectos políticos del conflicto de culturas con los inmigrantes). La economía nacional y la supervivencia de negocios y profesiones locales de pequeña escala son distintivos de la sociedad del siglo XIX, cuya naturaleza precisa, geográficamente expansiva y políticamente descentralizada. Las tecnologías científicas del siglo XX no han cambiado fundamentalmente su estructura, sólo han contribuido a una superproducción económica que se ha instalado en ella penosamente y a la expansión del sector de las sinecuras[4]. La organización básica económica de la sociedad americana se establece con una tecnología industrial relativamente simple; la corporación nacional burocrática no tuvo que esperar mucho a los avances de la electrónica y de las industrias químicas, producidas entre 1920-30, para enlazar la investigación científica y el desarrollo al proceso industrial. Y la conformación básica de la sociedad industrial en América fue llevada a cabo con unas fuerzas de trabajo relativamente poco cualificadas. La maraña del cada vez más extenso sistema educativo de los títulos y de los empleos burocráticos es algo que se produjo mucho después y muy al margen de la relación con la demanda tecnológica.

La segunda América, la del siglo XX, es el resultado de una inmigración masiva y multirracial, producida especialmente al final del siglo XIX y principios del XX. Sus primeros aspectos pueden percibirse en la respuesta a la inmigración holandesa antes de la Guerra Civil; el resultado de la importación de esclavos africanos durante el período colonial se demoró largamente hasta su movilización como sociedad urbana, a mitad del siglo XX. Estos conflictos culturales contribuyeron, sobre todo, a la expansión del sector productor de cultura —y en particular a la expansión del sistema educativo, que fue utilizado tanto como un medio de control como de monopolización por la burguesía anglo-protestante y posteriormente como un camino para escalar posiciones y lograr una movilidad ocupacional por parte de muchos grupos de inmigrantes. El sistema credencialista se convierte en la base de una lucha por el control de las ocupaciones mediante la profesionalización, y en el modelo para otras formas de otorgación de licencias y posiciones monopolizadoras. Las burocracias de la educación, por sí misma, tomaron la dirección del incremento de los empleos del gobierno que ha caracterizado la fuerza de trabajo del siglo

[4] N. del T. La palabra sinecura tiene la misma acepción en inglés que en español, aunque entre nosotros sea poco usada. En esencia, se trata de una actividad profesional de excesiva remuneración y muy poco trabajo.

XX en respuesta a las continuas profesiones de superproducción y a la movilización de políticas raciales.

Así, tenemos dos series de factores que subyacen hoy en la estructura social americana. Las condiciones, que quizá un poco superficialmente podríamos unir al concepto de la "América del siglo XIX", son las del aislamiento geográfico y la descentralización política sobre un territorio muy rico en recursos. Las condiciones que pudieran relacionarse con una "América del siglo XX", por el hecho de que un principal impacto fue subsecuente a ella y contribuyó a construir las primeras estructuras económicas y políticas, son la inmigración masiva que transformó América en una sociedad multirracial y los logros de la tecnología del siglo XX que trajeron consigo nuestra economía de superproducción y las sinecuras ocupacionales.

Las bases del siglo XIX

La economía de los EE.UU. ya estaba centrada en la empresa industrial en el tiempo de la Guerra Civil (Gates, 1960; Cochran and Miller, 1961; North, 1961; Struik, 1962:175-199, 303-333). La agricultura estaba siendo mecanizada; el sistema de fabricación de manufacturas estaba ya extendido; la minería y las industrias metalúrgicas pesadas habían sido establecidas; la red nacional de ferrocarriles estaba casi terminada.

Los 35 años que siguieron a la Guerra Civil, fueron menos un período de creación industrial que de consolidación de una economía nacional bajo el control de poderosas corporaciones. Aunque el establecimiento del Trans-Mississipi-Oeste continuó a lo largo de la década de 1980 (con las concomitantes guerras contra la población india), la América moderna industrial estaba claramente establecida en el último cuarto del siglo XIX. La red ferroviaria se había completado, suministrando un mercado nacional para toda clase de mercancías. La agricultura no sólo estaba comercializada, sino también organizada en grandes empresas dotadas de equipos mecánicos. Los pequeños granjeros empezaban a desaparecer y la población rural comenzó a disminuir porcentualmente.

Como muestra el cuadro 4.1 la proporción de la fuerza de trabajo agrícola ha estado disminuyendo continuamente desde principios del siglo XIX. Se había reducido a menos de un 50% en 1880. Inversamente, la industria y la construcción aumentaban, alcanzando su auge entre 1850 y 1900. El cambio no es de todos modos tan acusado como podría esperarse. Aún en 1820, alrededor de un sexto de la fuerza de trabajo estaba en la industria y la construcción, aunque en gran parte, en manufacturas preindustriales o empresas de pequeña escala. Este sector aumentó a alrededor de un tercio de la fuerza de trabajo en 1920 y la proporción ha permanecido constante desde entonces. Contrariamente a lo esperado por observadores de la mitad del siglo XIX, las sociedades modernas no han llegado a ser dominadas por los trabajadores industriales, pero tampoco estos han tendido a desaparecer. El

modelo de los últimos años del siglo XIX, en cuanto al núcleo del sistema industrial se refiere, ha resultado ser de larga duración.

Esto es verdad también respecto a las organizaciones. Después de 1850 la concentración industrial se completó muy rápidamente. Al final de siglo, aceite, el acero, el tabaco, y otras industrias se distribuyeron entre unas pocas corporaciones grandes. El alcance nacional de los negocios fue crucial en este desarrollo (Chandler, 1959:1-31; 1962). Aquellas firmas que organizaron un sistema de distribución nacional tuvieron unas ventajas competitivas sobre los negocios locales, forzando así una tendencia hacia la gran empresa. La industria de alimentos envasados sigue esta línea, con una red de distribución por ferrocarril, en vagones refrigerados, centrada en Chicago. Manufacturas de productos tales como maquinaria agrícola, máquinas de escribir, de coser, bicicletas, y más adelante, automóviles, se beneficiaron de las ven-

Cuadro 4.1

Distribución de la industria como un porcentaje de la fuerza americana de trabajo, 1820-1970

Tipo de industria	1820	1840	1860	1880	1900	1920	1940	1950	1970
Agricultura, explotaciones forestales y pesca	72	69	59	50	37	27	17	15	5
Minería	ND	3	1	2	3	3	2	2	1
Fabricación y construcción	12	15	18	23	25	31	29	33	31
Transporte, comercio, finanzas y venta de propiedades	ND	ND	7	12	17	20	24	29	32
Servicios y administración gobierno	ND	ND	12	12	11	16	21	21	33
No especificados	16	16	7	1	1	9	6	—	—

Fuentes: "Historical Statistics of the United States" Series D, 57-71; "Statistical Abastract of the United States", 1971, Cuadros 341 y 342. Las cifras son aproximativas, ya que no todas las fuentes y los períodos de tiempo usan las mismas definiciones de la actividad ni todos los datos ofrecen la misma fiabilidad. Los totales no alcanzan la suma total del 100% debido a los redondeos.

ND indica que no hay datos disponibles.

tajas de la integración vertical. En lugar de descansar sobre mayoristas independientes para la distribución de sus productos, las grandes compañías organizaron una red propia de reparación y distribución, dejando fuera de juego a los pequeños competidores, menos eficientes.

La subsiguiente expansión, que incorporaba también recursos y suministros, añadió una ulterior estabilidad a la producción de las empresas, redondeando así la estructura burocrática de la industria americana. Otra de las razones para la concentración fue financiera; las grandes empresas nacionales necesitaban importantes sumas de capital, y al final del siglo los mecanismos corporativos de los "trusts" y "holdings" eran dominados por los grandes bancos del Este.

Hacia 1900, el modelo moderno estaba ya establecido. Se había superado largamente el período de la competición entre comercios numerosos y pequeños, y todos los sectores grandes de la economía eran mercados controlados, dominados por unas cuantas organizaciones oligopolistas. El período de reformas políticas contra los "trusts", que comenzó con el cambio del siglo, no llegó a frenar su existencia, pero detuvo las concentraciones justo al llegar al límite del monopolio, en ciertos casos, rompiendo algunos tales como el de Carnegie en el acero y el de Duke en el tabaco. El nivel de concentración resultante ha permanecido constante desde entonces. Las nuevas industrias (automóvil, equipos eléctricos, química, aviación) han seguido rápidamente el mismo modelo. Así, en 1920 (el primer año sobre el que hay cifras fiables) el 5% de las compañías de negocios absorbieron el 80% de las rentas comerciales, tanto en manufacturas como en finanzas. Esta proporción ha continuado desde entonces[5].

La confirmación básica de la economía nacional fue así establecida muy pronto en el proceso de industrialización. Las presiones de la tecnología no son cruciales en este desarrollo. Las corporaciones monopolísticas nacionales aparecen en el tabaco y otros productos agrícolas al tiempo que en el acero y la maquinaria. El monopolio de petróleo de Rockefeller se estableció primero en el mercado, rudimentario técnicamente, del suministro de carburante para alumbrado y se transfirió al mercado del automóvil que emergió fortuitamente varias décadas después. La estrategia de Rockefeller fue típica en el hecho de que llevó a cabo manipulaciones financieras en la pugna nacional contra los negocios orientados con criterio local y esto fue hecho en una alianza explícita con los ferrocarriles nacionales. De forma parecida, la posición destacada de la corporación Dupot se establece "en principio" o teniendo una posición destacada predominante en la fabricación de pólvora como resultado de contratos a largo término con el Gobierno, y después revalorizada por manipulaciones financieras tales como la que les permitió adquirir temporalmente el control de la General Motors durante la 1.ª Guerra Mundial. Su posición se extendió

[5] "Historical Statistics of the United States" (series V-45-56); "Statistical Abstract of the U.S.A." (1971: table 713). En 1968, el 2,8% de los mejores negocios obtuvieron el 78,7% de las rentas totales.

simplemente por las oportunidades creadas por los descubrimientos químicos de los años 1920-1930.

En efecto, la geografía de los EE.UU. actuando sobre sus estructuras políticas y demográficas, fue crucial para la conformación de la sociedad industrial. La fertilidad de la tierra y sus posibilidades para la agricultura en gran escala proporcionaron una base inicial de poderío e incentivo para la comercialización; las favorables condiciones para el transporte a larga distancia y la abundancia de recursos minerales hizo posible una rápida y productiva industrialización. El principal factor limitativo fue la reducida población, especialmente en los comienzos del siglo XIX. Pero de una forma indirecta, el problema de la población demostró ser un estímulo añadido para la industrialización. Proporcionó un incentivo para la mecanización de la agricultura y de la producción artesanal, y tendió también a mantener altos los salarios, asegurando una amplia demanda de consumo y, por lo tanto, empujando a las industrias de consumo de masas. Y estas, por supuesto, son las industrias en las que las innovaciones americanas son mejor conocidas: la tranformación del automóvil de un lujo de las clases altas europeas en un artículo de producción masiva; el de la fotografía hacia una diversión de masas, como fue el cine; la organización de la electricidad, el teléfono, la radio y la televisión hasta hacerlos formar parte del consumo general; el inicio del envasado de productos alimenticios en gran escala, y su distribución y almacenamiento a largas distancias; el desarrollo de los productos sintéticos (plásticos, nylon, rayón) sustitutivos de mercancías de lujo (porcelana, seda) y así abriéndolas a los mercados del consumo de masas[6]. El siglo XX ha visto unas series continuadas de tales expansiones, pero el modelo fue ya establecido como uno de los productos tradicionales del XIX.

La relativamente escasa población y los crecientes recursos económicos geográficos que se desarrollaron simultáneamente en la época de expansión del siglo XIX dieron una preeminencia especial al sistema de transportes. Financiado por sí mismo a escala nacional (en su origen, también lo fue por inversiones inglesas), los ferrocarriles proporcionaron la base para un centro de financiación nacional, los que a su vez proveyeron los recursos que colocaron a las corporaciones nacionales en un control casi monopolístico de la mayor parte de las industrias. Una burocracia a gran escala siguió a este campo de acción, lo que se hizo evidente en los finales del siglo XIX (Chandler, 1968:220-237).

Los negocios y las finanzas nacionales estaban no sólo mejor organizados para la competencia económica directa que otros intereses

[6] Los motores de combustión interna, la fotografía, la dinamo eléctrica, el telégrafo, la radio, los refrigeradores y los primeros plásticos (celuloide) son inventos europeos, principalmente ingleses y alemanes, como lo es la ciencia básica de la que muchos de ellos dependen. El teléfono es un invento norteamericano aunque la bombilla barata y de larga duración fue inventada simultáneamente en Inglaterra y América, basada en la lámpara de arco voltáico inglesa. Lo que es destacadamente americano es el sistema de desarrollo comercial de los inventos. Véase Mason (1962:474-485, 503-526).

de la misma especie, sino que lo estaban también para obtener influencia política. El Gobierno norteamericano continuó con la tradición descentralizadora de los colonizadores, y la expansión hacia el Oeste en la atmósfera democrática de principios del XIX fue consecuencia en muchos casos de los gobiernos de los Estados. Esto atrajo la atención de los intereses locales especulativos, especialmente en la banca local. Los negocios a esfera nacional, sin embargo, se concentraron relativamente pronto bajo el Gobierno federal; en ausencia de cualquier oposición organizada adquirieron mayores ventajas, no sólo bajo la forma de enormes concesiones de ferrocarril, sino también de una política que favoreciera las finanzas, la inmigración y el control del trabajo[7]. Los gobiernos estatales no estaban ligados, generalmente, a los intereses locales, mientras que sus estructuras plurales se convirtieron en ventajas para las maniobras legales encaminadas a hallar favorables situaciones para los instrumentos financieros mediante los cuales las corporaciones monopolistas y los "holdings" estaban organizados. La centralización de los negocios prospera "vis-a-vis" de un gobierno descentralizado.

En contraste con estas ventajas organizativas, los trabajadores eran especialmente débiles. El período álgido de la industrialización, 1880, fue también un período de militancia obrera, pero la ruptura de la fuerte unión en la huelga Pull del mundo de los negocios. La hostilidad y la activa intervención del Gobierno nacional contra los sindicatos dejó al movimiento laboral americano relativamente débil hasta 1930, un período muy tardío en su historia en contraste con lo ocurrido en las sociedades europeas[8].

Sin embargo, el tamaño y la riqueza natural del territorio y, sobre todo, el gran mercado de consumo, dio numerosas oportunidades en América a los pequeños comerciantes. Como veremos, gran parte de éstas se han mantenido en muchos sectores modestos de la economía hasta el presente. El movimiento de "Reforma", a comienzos del siglo XX, fue sobre todo una movilización de la clase media anglosajona protestante, reaccionando contra las presiones de la nueva economía

---

[7] La oposición mayor a la influencia de los negocios nacionales fue la de los intereses de los agricultores del Sur en la primera mitad del siglo, después de la aparición de las tarifas ferroviarias, pero el poder de este grupo menguó al tiempo que los ferrocarriles comenzaron a desarrollarse. Fue el grupo de los negocios nacionales el que aparentemente prestó más apoyo a la causa de la Unión en la Guerra Civil, sin duda en reconocimiento de la amenaza que la secesión del Sur representaba para el desarrollo nacional de la economía. Encontramos un aumento en el acceso a los puestos oficiales, sobre todo en los Departamentos del Tesoro y de Defensa, por parte de miembros del grupo de las finanzas nacionales (financieros y abogados de Wall Street) firmemente establecidos desde la administración Lincoln. Ver Mills (1963:110-139); Domhoff (1967:58-62, 84-114).

[8] La habilidad de los intereses comerciales para aprovecharse de la escalada en los conflictos étnicos fue un conocido factor. "Americanización" y antirradicalismo eran, normalmente, un mismo camino, con consecuencias tales como las fuertes presiones del F.B.I. sobre los obreros en la época del "terror rojo", tras la I Guerra Mundial, coincidiendo con la historia de masas que trajo una prohibición legal a la inmigración. (Ver Johnxon, 1976).

y cultura, pero sus grandes éxitos los obtuvieron contra los inmigrantes, tanto en un terreno como en el otro, mientras que el éxito en su confrontación con el poder de los "trusts" fue relativamente reducido. El poder político de la clase media tuvo éxito primero a nivel de Estado, al proteger a los pequeños empresarios del comercio minorista y de los servicios, estableciendo regulaciones que favorecieron la fijación local de precios y dando poderes monopolísticos a las asociaciones profesionales (Cutler, 1939:851-856; Gilb, 1966: Wiwbe, 1967).

Para la conformación de la estratificación económica como un conjunto, las condiciones geográficas de América hicieron sentir estos efectos al final del XIX aproximadamente: el poder de las finanzas nacionales para lograr unos procesos de mayor producción; su especial influencia sobre el Gobierno nacional; la correlativa debilidad de las organizaciones obreras y el refugio de los pequeños empresarios y profesionales en determinados enclaves locales.

Los resultados del siglo XX

La industrialización temprana muestra los modelos principales de la industrialización posterior. Los subsiguientes incrementos en la productividad de la tecnología y su conexión, por primera vez de una forma regular, con los resultados de la investigación científica, produjeron, comparativamente, menores cambios. Los desarrollos del siglo XX no se produjeron en las estructuras básicas, por lo que no cambiaron grandemente los modelos de estratificación clasistas y étnicas ni las formas fundamentales de selección social.

Cuadro 4.2

Distribución profesional (%), 1900-1970

Tipo de ocupación	1900	1920	1940	1970
Profesional y técnica	4,2	5,4	7,5	14,2
Gerentes, administrativos y propietarios	5,8	6,6	7,3	10,5
Empleados	3,0	8,0	9,6	17,4
Comerciantes	4,5	4,9	6,7	6,2
Artesanos y capataces	10,5	13,0	12,0	13,0
Operarios	12,8	15,6	18,4	17,7
Trabajadores agrícolas	12,5	11,6	9,4	4,7
Empleados en servicios, excepto doméstico	3,6	4,5	7,0	10,3
Servicio doméstico	5,4	3,3	4,6	2,0
Granjeros	19,9	15,3	10,4	2,2
Capataces y trabajadores en granjas	17,7	11,7	7,0	1,8

Fuentes: "Statistical Abstract of the United States", 1971, Cuadros 347 y 348; "Historical Statistics of the United States", Series D,72-122

Examinemos qué ha cambiado y qué ha permanecido igual (Ver cuadros 4.1 y 4.2). El porcentaje, respecto del total de fuerza de trabajo, cayó en la agricultura, del 37% en 1900, al 5% en 1970. La proporción en el sector industrial (minería, manufacturas y construcción) no ha variado mucho: 28% en 1900; 32% en 1970. El declinar del sector agrícola ha sido enteramente absorbido por el sector terciario, con transportes, comercio y finanzas, subiendo del 17 al 32% y servicios y administración pública, desde un 11% a un 33% de las fuerzas de trabajo durante dicho período. Desde 1950, el único incremento importante de empleo se ha producido en el sector de la administración pública (Cuadro 4.1: un salto del 21 al 33% entre 1950 y 1970), especialmente, por la expansión de la clase militar y la burocracia de la educación y de las atenciones sociales. Los mismos puntos pueden ilustrarse, mejor por la comparación de los porcentajes de ocupación que por el estancamiento industrial (Tabla 4.2). La clase obrera industrial (artesanos, capataces, operarios y obreros del campo) han permanecido sensiblemente iguales (35,8% en 1900; 35,4, en 1970), mientras que fuertes incrementos se han producido en los empleados (de 3 a 17,4%), profesionales, técnicos (4,2 a 14,2%) y servicios (3,6 a 10,3%). En la poderosa sociedad industrial de mediados del siglo XX, menos de la mitad de la población activa se dedica a la industria extractiva o a la producción de mercancías, mientras que el resto se emplea en distribución, administración, servicios de lujo o de beneficencia y empleos del Gobierno.

Han continuado apareciendo nuevas industrias. La electricidad se empezó a utilizar para producir luz y energía a final del XIX, y más tarde en los fonógrafos, el cine y la radio. A comienzos del siglo XX, apareció el automóvil, con sus efectos sobre la producción de petróleo, caucho, vidrios, pintura y construcción de carreteras. En 1930 apareció la industria química, con la invención de los plásticos, nylon, celofán, vitaminas y medicinas. Después de la II Guerra Mundial se produjeron los inventos de los aviones a reacción y de los modernos proyectiles militares y una segunda ola de desarrollo electrónico, tal como los transistores, computadoras y televisión, y la última expansión de las cadenas nacionales de distribución al por menor de comestibles, ropas y alimentos.

Pero el nivel de concentración de negocios ha permanecido igual[9]. En algunas áreas, tales como la producción de automóviles, la industria comenzó en una competencia de gran número de pequeños fabricantes y posteriormente se concentró alrededor de unas pocas corporaciones bien financiadas, las que llevaron a cabo una integración vertical con mayor rapidez. En otras, como la de aparatos eléctricos, unos intereses financieros mayores dominaron la industria desde el principio. Virtualmente en todas las áreas, la industria terminó siendo dominada por unas pocas grandes corporaciones en dos o tres décadas

[9] Sobre la dirección de la concentración industrial véase "Statistical Abstract" (1966: cuadro 1147); véase también Cochram y Miller (1961) y Chandler (1962).

a partir de la primera oferta comercial del producto. En otras áreas mayores de producción, tales como la industria pesada, las corporaciones nacionales de tipo quasi-monopolísticas han sido el modelo de organización a partir de finales del siglo XIX. Esto no quiere decir que los pequeños independientes desaparecieran. En 1960 había once millones de comerciantes en EE.UU., 90% de los cuales tenían 20 empleados o menos ("Statistical abstract" 1971: cuadros 710-720). Muchos de estos estaban concentrados en comercio al por menor o servicios (restaurantes, bares, lavanderías, reparaciones domésticas o servicios comerciales), o en la construcción y como agentes de fincas. También queda un pequeño número de granjas, aunque el siglo XX ha contemplado una tendencia firme hacia la concentración de la agricultura a gran escala, virtualmente completada en 1960. Fuera de la agricultura, sin embargo, la proporción de pequeños negocios se ha mantenido constante desde el establecimiento de los oligopólios, por la época del cambio de siglo.

Hay varias razones por las que el sector de la pequeña empresa ha sido capaz de mantenerse dentro de una economía abrumadoramente dominada por las grandes corporaciones. Ciertas empresas basadas en mercados locales —p. ej., bares y restaurantes— son accesibles a inversiones muy pequeñas de capital, y en el caso de los bares y tiendas de venta de bebidas, están protegidos por las licencias locales. Otras áreas —p. ej., el mundo del espectáculo— son altamente volátiles desarrollándose dentro de una innovativa continua y de proyectos a corto plazo. Aunque las grandes corporaciones dominan la distribución de discos y películas, su producción está a menudo grandemente descentralizada. Estas áreas de alto riesgo pueden ser independientes de las grandes corporaciones con menor riesgo económico; así, los estudios de grabación y los vendedores de autos, repuestos, o gasolina, pueden sobrevivir como pequeños negocios independientes o semiindependientes (Mcauly, 1966; Hirsh, 1972:639-659). Áreas muy modernas de innovaciones altamente técnicas tales como la electrónica son a menudo iniciadas mediante pequeños negocios, corrientemente por ingenieros o técnicos en ciencias aplicadas actuando por sí mismos. Estas nuevas áreas han sido normalmente consolidadas bajo el control de algunas grandes empresas en unos pocos años pero la continua innovación de la economía americana ha producido constantemente un cierto número de pequeños negocios, por supuesto, inestables en todo momento.

¿Cómo debemos interpretar los cambios estructurales que se han producido en el siglo XX en América —el declive del empleo agrícola, el crecimiento del Gobierno, de la educación, de los empleados, de la dirección técnico-profesional y del sector de servicios en general—? La creciente productividad de la tecnología del siglo XX opera dentro de las mismas estructuras básicas abandonadas por el capitalismo americano del siglo XIX debido a las nuevas condiciones creadas por las vehementes luchas raciales. Las corporaciones de los sectores más productivos, organizadas burocráticamente en todo el país, los pequeños

negocios y los profesionales independientes, organizados localmente —usualmente enclaves de las finanzas, distribución y servicios protegidos por el Estado— han estado representando los rasgos de la estratificación americana durante cerca de un siglo. El masivo incremento de la productividad de la tecnología en el siglo XX se ha producido dentro de estas estructuras. Su efecto sobre los conocimientos prácticos y el nivel de educación técnicamente requeridos para el mantenimiento de la producción material ha resultado ser más bien pequeño. Lo que ha producido es un continuo problema de demanda adicional, una reversión del déficit crónico laboral del siglo XIX a las también crónicas presiones del desempleo del siglo XX. El crecimiento del sector terciario y del empleo de los "cuellos blancos" ha sido la respuesta a las presiones para oportunidades de empleo ejercidas por las fuerzas de trabajo y a la demanda industrial para una economía próspera capaz de vender sus productos[10].

El mecanismo mediante el cual el sector terciario ha absorbido técnicamente un excedente de trabajo ha sido generalmente indirecto; la contratación de desempleados al estilo de la WPA[11] ha sido una excepción. Más bien ha sido dejándose ir por el camino de la menor resistencia —incrementando los gastos militares y sociales, siguiendo las consignas políticas populares de igualdad de oportunidades educacionales y de mayor calidad técnica de la educación (p. ej., la crisis de los Sputniks), aumentando la proporción de ramas profesionales especializadas y permitiendo la proliferación de la burocracia administrativa dentro de la organización corporativa y gubernamental— como ha sido construido el empleo del sector terciario. La expansión ha sido tan grande a escala de los gobiernos estatales y de los locales como a nivel federal, aún manteniendo la descentralización tradicional aunque en una nueva forma. La proliferación de especialidades "profesionales" y la creciente complejidad de la Administración han contribuido a la descentralización de las organizaciones internas. En este "ethos", los gobiernos federal y estatales han continuado expandiendo los privilegios autoprotectores de las asociaciones profesionales y de negocios y han continuado apoyando a la industria privada mediante contratos muy generosos para equipamiento, construcción y servicios. Todo esto se ha llevado a cabo con escaso apoyo político, pero contando con la más inmediata actividad de los grupos de presión, que realmente son los que ocupan las organizaciones del Gobierno, de los negocios privados y de las comunidades profesionales. En consecuencia han sido los grupos de la clase media y de la media-alta, por su mayor capacidad de movilización, los que se han asegurado los más inmediatos y mayores beneficios a través de esta política inconscientemente "keynesiana". Pero

[10] Véase Bensman y Vidich (1971:5-31). O'Connor (1973) argumenta que la clase industrial más alta soporta esta política porque el incremento del costo de los impuestos pasó al consumidor a través de los precios de los quasi-monopolios y por otros mecanismos que evitan que sean una carga en sus ingresos personales.

[11] N. del T.: "Work Projects Administration", la Agencia Federal que en el período 1935-43 administraba las obras públicas con objeto de combatir el paro.

el efecto ha sido reducir indirectamente el problema del empleo a niveles bajos —dejando abierto el mercado de servicios personales, estimulando el empleo industrial (actualmente derivando de forma creciente hacia las mercancías de lujo), y permitiendo que los miembros de las clases más altas no invadan el mercado de trabajo.

El "ethos" de la tecnocracia es la ideología mediante la cual se legitima la sociedad de las sinecuras. La elevación de los grados de formación requeridos para un empleo; la proliferación de graduados técnicos y profesionales, con el control que ejercen sobre enclaves de trabajos especializados; las grandes oficinas de la dirección personal, dentro de un sistema credencializado, todo ello son instrumentos a través de los cuales el sector terciario se expande por sí mismo. Las cifras de producción en este sector ofrecen criterios arbitrarios para una correcta evaluación, por el hecho de que realmente la producción material tiene lugar en sectores muy alejados de los antedichos[12]. La única pauta para su eficiencia viene de las fuerzas contendientes en los presupuestos políticos, equilibrados por sí mismos por las presiones, por un lado, para mantener en alza una suma de demandas, y por otro, por la defensa de ciertas clases sociales contra la imposición fiscal que puede afectarlés. La ideología tecnocrática favorece las fuerzas de la expansión de las sinecuras al mismo tiempo que oculta su naturaleza real. El resultado es un keynesianismo elitista que mantiene un sistema de estratificación que ha sido muy estable durante varias décadas.

¿Pero qué hay tras la disminución del número de las empresas agrícolas? Aquí podemos observar que el siglo XX se ha limitado a utilizar el modelo que ya existía en otras áreas de mayor producción para el mercado nacional desde finales del XIX. El sector de los pequeños negocios que ha sobrevivido a través de este período está en el otro extremo del proceso económico, en enclaves locales y concentrándose en la distribución, servicios y mercancías de lujo. El sector duradero de los pequeños negocios ha estado protegido contra la competencia económica a larga escala por iniciativa del Estado y otros sectores favorables; mucho de esto, aunque indirectamente, se da en el sector de las sinecuras de la organización económica, donde consumos esencialmente de lujo y formas ineficientes de producción son favorecidas como si se tratara de una especie de impuesto altamente rentable que los núcleos más productivos de la economía pueden afrontar, y que están políticamente obligados a soportar.[13].

---

[12] Esto mantiene la complejidad grande e interna de las organizaciones burocráticas. Las contraprestaciones de la competición de mercado han sido sostenidas para prevenir "sinecuras" en el empleo privado, pero estas presiones difícilmente pueden ser fuertes en las corporaciones nacionales oligopolistas, especialmente donde se producen contratos del Estado. Cuando estas corporaciones tienen que responder a las fluctuaciones del mercado lo hacen quitándose de encima a los trabajadores de "cuello blanco" con sus productos invisibles, son mantenidos en sus puestos.

[13] Si nos fijamos en las profesiones independientes tales como las de servicios, los abogados suministran un claro y particular ejemplo de un monopolio creado por el Estado (acceso a los informes judiciales, limitado a abogados) que da como fruto una riqueza suplementaria para las posiciones claramente de sinecuras dentro de la economía (ver Cap. 6).

Lo que es notable respecto a la concentración de la agricultura no es que se haya producido sino que se haya demorado tanto. Lo que le ha permitido sobrevivir, en el mercado nacional para alimentos preparados y refrigerados y contra los recursos del grupo nacional financiero, ha sido esencialmente su status favorecido de conexiones de grupo con la política y la estratificación americana. Fueron los granjeros anglo-protestantes, como veremos, quienes mantuvieron el muro de la oposición cultural a la clase obrera inmigrante, desde mediados del siglo XIX al mismo período del XX; el uso de la ideología política del americanismo anglo-protestante para mantener la coalición con la clase superior de los grandes negocios ha requerido concesiones políticas continuas a favor de los agricultores. La tendencia a largo plazo desde principios de 1800, no obstante, ha sido un declive *continuo* en la fuerza de trabajo de la agricultura (véase cuadro 4.1), ya que las fuerzas del mercado de un sistema de capitalismo nacional han erosionado continuamente la posición de los pequeños agricultores. Uno podría sospechar que sin las alianzas políticas creadas como consecuencia de la inmigración de finales del siglo XIX, el proceso hubiera sido llevado a su conclusión hace medio siglo, o en otro caso, hubiera provocado una revuelta popular con éxito para limitar el poder de los grandes negocios.

El caso hipotético tiene una significación general. La suspensión de la inmigración no anglosajona que tuvo lugar en 1860, de haberse hecho 60 años más tarde, hubiese producido una inmensa diferencia en las estructuras sociales de la América de hoy. Dada su geografía y sus recursos naturales, América hubiera sido todavía un caso único entre las sociedades industriales (aunque hubiese existido ciertas diferencias si los Estados Unidos hubiesen estado menos industrializados). Esta posibilidad teórica pone de relieve un punto particular: el énfasis que una sociedad multirracial pone en la estratificación cultural y en la utilización que de estas armas se puede hacer para la organización política y económica.

La América del siglo XIX es así la base de nuestra sociedad de corporaciones nacionales oligopolistas y de una burguesía local descentralizada. La América del siglo XX es la del credencialismo, del empleo oficial y de las cada vez más extensas sinecuras, todo ello surgido por el activo mercado cultural subsiguiente a los conflictos raciales masivos y las crecientes presiones de una tecnología productiva muy avanzada. Las ramificaciones del proceso credencialista se verán en los Capítulos 5 y 6.

EL NACIMIENTO DEL SISTEMA CREDENCIALISTA

El gran cambio en la estructura social de los Estados Unidos del siglo XX no se ha producido en la organización y control del sector productivo de la economía, sino en la superestructura construida sobre ella. Hemos visto una enorme expansión de lo que hemos llamado "trabajo político", el nacimiento de un vasto "sector de sinecuras" en los empleos de la Administración, instituciones masivas de educación y el desarrollo del sector terciario en general. Un factor subyacente que ha permitido el crecimiento de este sector improductivo ha sido la presión económica para mantener una demanda adicional mientras que la tecnología productiva ha crecido con mayor fuerza a medida que el número de trabajadores requeridos disminuía. Pero el agente más directo de esta expansión ha sido el crecimiento del sistema credencialista educacional. La enseñanza ha representado el mayor porcentaje del empleo oficial (42% en 1975, y 10% del total del empleo. Véase "Statistical Abstract of the United States", 1976: Cuadros 452 y 569). La extensión de las atenciones escolares ha conservado unas proporciones de incremento superiores a la fuerza de trabajo potencial de cualquier otra clase (a menudo, como en el caso de los estudiantes universitarios costeados mediante ayudas financieras, disfrazadas de aportaciones de asistencia pública). Las credenciales educativas han sido el medio mediante el cual se ha erigido gran parte del sector de las sinecuras. Ha suministrado los medios para construir enclaves especializados técnicos y profesionales, equipos elaborados de burócratas y en general ha servido para monopolizar empleos por parte de grupos especializados de trabajadores y así aislarlos de presiones a favor de un trabajo directamente productivo.

Los Estados Unidos constituyen la sociedad más credencializada del mundo, y su sistema educativo es, por esta causa, único. Donde la mayoría de los países industriales han tenido sistemas de enseñanza secundaria relativamente reducidos, los Estados Unidos no sólo han propiciado grandemente una enseñanza media universal, sino que en

los años 60 estuvo cerca de lograr una enseñanza media completa para la población de menos de dieciocho años. La asistencia a "colleges" afecta a cerca de la mitad de la población adulta joven, las graduaciones universitarias se acercan a 1/5 y los estudios para post-graduados se han expandido de un modo inusitado. Además, como ya hemos visto (Cuadro 1.1) estas tendencias se han ido realizando sin pausa desde finales del siglo XIX.

El sistema educativo de los Estados Unidos ha sido diferente no sólo cuantitativamente sino también estructuralmente en comparación con la mayoría de las sociedades industriales. La mayoría de éstas dividen la educación secundaria entre dos o tres instituciones. Una organización de élite (la "public School" inglesa, el "gymnasium" alemán, el "lycée" francés), que enseñan alta cultura tradicional y conducen a la entrada en la universidad; una enseñanza media comercial que prepara a los estudiantes directamente para los negocios y trabajos de oficina, y algunas veces una tercera escuela técnica para ingenieros técnicos, o a un nivel más bajo, una escuela profesional para la clase obrera potencial (cuando no son simplemente separados de la escuela si suspenden los exámentes diferenciadores que se dan al inicio de su adolescencia). Estas formas han sido descritas como un sistema de *movilización patrocinada*, en el que una vez que ha sido alcanzado el punto de división, el resto de la carrera del estudiante está predeterminada, y el alumno que pasa este punto es impulsado a través de niveles sucesivos sin grandes dificultades (Turner 1960).

El sistema de los Estados Unidos, por comparación, puede describirse como un sistema de *movilidad competitiva*. No hay puntos cruciales de ramificación. No hay divisiones acusadas entre los diferentes tipos de escuelas secundarias, o entre clases distintas de colegios pregraduados. Es muy fácil escoger entre diferentes especies de programas, o volver a entrar en el sistema después de haberlo abandonado (Eckland, 1964). El modelo principal es el de una selección continua año tras año, de la enseñanza media a un perfeccionamiento profesional avanzado, pues la "competitividad" continúa indefinidamente. Además, no hay puntos finales fijos. Las consecuencias en relación con la ocupación que provoca esta educación en tal sistema son puramente relativas. Mientras que el sistema europeo de conexión con los conocimientos especializados produce distintos tipos de carreras en cada punto de elección (v.g., la preparación médica o jurídica se recibe directamente al finalizar la escuela secundaria), el sistema de Estados Unidos continuamente pospone la identificación profesional final hasta el definitivo término de la secuencia. Este punto final ha cambiado continuamente en tanto que los en otro tiempo elitistas grados de enseñanza media, se han convertido en casi universales; la preparación corriente de un pregraduado ha sido sustituida por una educación a nivel de graduado, y para las especialidades lucrativas, en una preparación, cada vez más creciente, de especialización postdoctoral.

En resumen, el contraste está entre un sistema en el cual el acceso a las profesiones de élite está tempranamente marcado por ramifica-

ciones horizontales y otro en el que existe un conjunto continuo de categorías verticales, formalmente accesibles a cualquiera con suficiente perseverancia, con un status de profesión de élite ligada a una longevidad real dentro del sistema[1]. Hay también diferencias de calidad entre las diferentes escuelas en cada nivel del sistema americano[2], pero estas forman una progresión continua más que rígidas divisiones y los estudiantes pueden, y así lo hacen, transferirse horizontalmente de una a otra. Además, como veremos, las formas de menor prestigio han cambiado constantemente para emular a las de prestigio más alto.

El sistema americano ejemplifica el funcionamiento de un mercado cultural muy volátil. Por tal causa, ha poseído las condiciones determinantes en abundancia. Un mercado cultural surge cuando se invierten recursos materiales en organizaciones especializadas productoras de cultura. Cuanto más competitivas y descentralizadas son dichas organizaciones, mayor competitividad hay en el campo del consumo cultural, especialmente si al mismo tiempo la cultura está ligada a la estratificación, mediante la cual la dominación económica y política está organizada sobre la base de grupos culturales asociados. En los Estados Unidos, a principios del siglo XX hubo una aproximación extrema a estas condiciones. La descentralización americana, geográfica y política, no solo evitó que un grupo particular monopolizase el control del sistema educativo (como estuvo a punto de suceder en muchas sociedades europeas) sino que también alentó activamente la creación de escuelas a todos los niveles, tanto por el Estado Federal como por los locales, por la Iglesia y por empresarios

---

[1] Nótense las siguientes cifras desde comienzos de 1960 relativas a los porcentajes de habitantes en zonas industriales que completan varios niveles de educación.

País	T% que completan escuela secundaria	T% que ingresan en la Universidad	T% que se gradúan en la Universidad
Estados Unidos	75	39	18
URSS	47	19	9
Japón	57	12	12
Francia	30	11	—
Reino Unido	12	6	5
Alemania Oeste	11	6	—

Fuentes: Bereday (1969, 1980, 281); Havighurst (1968, 55-56). Blewett (1965, 113, 118, 122, 158-159).

[2] Se ha sugerido que el curso interno en las Escuelas Superiores Americanas (Rosenbaum, 1976) y las distinciones entre "junior colleges" y "4-year colleges" (Karabel, 1972) son el equivalente al sistema de "movilidad patrocinada". La diferencia entre el sistema educacional de U.S.A. y el de muchos de los países europeos, es una diferencia de grado, pues hay elementos de selección competitiva también en estos últimos. Las cifras dadas en el cuadro de la nota (1) muestran que en la URSS también se da un modelo de "movilidad competitiva"; Japón tiene un significativo punto de competencia para la entrada en la Universidad, pero enseguida, una "movilidad patrocinada". Debe tenerse presente que el carácter de los diferentes sistemas no puede aprehenderse enteramente por las anteriores cifras, pues diferentes tipos de escuelas secundarias, donde existen, aparecen englobadas en una misma columna.

privados. No sólo no hubo iglesia estatal, sino que las sectas trataron de emularse unas a otras en la fundación de escuelas. La organización de la clase media en las nuevas comunidades tras sus fronteras cada vez más alejadas, pudo cumplir sus fines estableciendo escuelas bajo iniciativas privadas. Y lo más importante de todo, los Estados Unidos experimentaron un período de la más masiva y diversa inmigración étnica en la historia del mundo. En la situación de descentralización política y geográfica, esta sociedad multiétnica generó una tremenda pugna por la hegemonía cultural, que se decidió, especialmente, mediante la construcción de un sistema escolar masivo.

La descentralización del control sobre este sistema significó que cualquier propósito específico que pudieran intentar las escuelas sería absorbido por la competencia entre grupos e instituciones. Los propietarios de negocios podrían favorecer la creación de escuelas para socializar la fuerza de trabajo (Bowles y Gintis, 1976); los ciudadanos anglo-protestantes podrían hacer lo mismo para "americanizar" las amenazadoras culturas foráneas (Katz, 1968). La élite plutocrática podría exigir escuelas exclusivas y privadas para mantener separados a sus hijos (Baltzell, 1958: 337, 348); las comunidades católicas, u otras minorías religiosas o raciales, podrían crear escuelas separadas en interés de la preservación de sus propias culturas (Curti, 1935). Pero el contexto circundante no dejaría de influir sobre la escuela; los estudiantes se hallaron a sí mismos en un mundo que crecía rápidamente y en el que una proporción creciente de educación, se hacía más visible para la población, y donde los niveles de educación necesarios para optar a una ocupación eran cada vez más altos. Las escuelas comenzaron a imitar recíprocamente sus programas: las escuelas secundarias, con objeto de poder introducir a sus graduados en "colleges" de mayor prestigio; los distintos "colleges" y escuelas profesionales, para instituirse a sí mismos como parte de ese orden que permitiría a sus estudiantes reclamar al menos, una oportunidad de alcanzar las más altas posiciones sociales. De este modo las escuelas americanas, llegaron a formar una jerarquía unificada, y se expandieron continuamente en una dirección vertical.

Aunque las competitivas culturas de América, se distinguían originariamente y con más precisión en términos raciales y religiosos, el contenido específico de la educación se ha ido haciendo incesantemente menos importante. Según el sistema elaborado, el valor de cualquier forma o nivel particular de educación dependía cada vez menos de cualquier contenido específico que pudiera hallarse inscrito en él, y cada vez más sobre el claro hecho de haber alcanzado un nivel dado y haber adquirido la titulación formal que permitiría a cada uno pasar al siguiente nivel (o finalmente pasar por los requisitos necesarios para ingresar en profesiones monopolizadas). Las culturas de grupos específicos se transformaron gradualmente en cualificaciones abstractas. En términos teóricos, las culturas particulares de las transaciones sociales cotidianas se trasmutaron en un bien de aceptación general. Esta mercancía cultural devino progresivamente autónoma, cada vez más

supeditada a las fuerzas organizativas dentro de su propia esfera de producción. El proceso de burocratización de las propias escuelas conformaría posteriormente la naturaleza de la mercancía cultural en direcciones muy alejadas de los contenidos raciales y religiosos originales, y por supuesto, muy apartados también de los contenidos técnicos y científicos que varios reformadores intentaron añadirle.

El nacimiento de un sistema competitivo para producir una mercancía cultural abstracta bajo la forma de credenciales educativas ha sido la fuerza nueva más importante para conformar la estratificación americana del siglo XX. Comenzando por la propia organización interna de las escuelas, las credenciales han permitido la creación de una estructura de ocupaciones, desde los monopolios profesionales de élite hacia abajo, y han supuesto el empuje definitivo para la elaboración de burocracias super complejas en todas las esferas. Así como las luchas raciales conformaron las otras luchas sociales de finales del siglo XIX y principios del XX, la penetración de las credenciales educacionales en el mundo del trabajo ha modelado los principales procesos de estratificación de las últimas décadas.

¿Quiere esto decir que los problemas étnicos y culturales han ahogado los conflictos económicos de clases? Plantear el problema de este modo sería entender mal la naturaleza de la organización social. Las clases económicas no se encuentran en un compartimento, y los grupos culturales, en otro. Empíricamente, el mundo consiste en una interacción de individuos maniobrando *individualmente* por cualesquiera bienes o posiciones sociales favorables que puedan alcanzar. Los productos culturales no solo pueden ser armas que los individuos son capaces de usar para obtener y monopolizar posiciones económicas, sino que también marcan todas las diferencias en la determinación de cómo los individuos se alían con otros con objeto de luchar por ciertas ventajas. Para plantear el problema de otro modo: no hay un número preestablecido de clases económicas luchando en bloques por la supervivencia o la supremacía económica. La "clase obrera" y la "burguesía" son sólo categorías estadísticas formadas en la mente de un teórico, excepto en tanto que personas reales forman de hecho alianzas para actuar como tales grupos. La formación de tales grupos es un asunto cultural (como sofisticados teóricos marxistas han reconocido sobradamente cuando contemplan las formaciones de clase como una cuestión de movilización de grupos por medio de un "despertar de la conciencia"). De hecho, las luchas económicas han sido casi siempre llevadas a cabo por un gran número de pequeños grupos, pues las culturas que les han servido de unión se han extendido solamente a nivel local, dentro de organizaciones particulares o sectores profesionales, o en el interior de grupos étnicos. Los grupos étnicos *son* grupos de intereses económicos cuando ocupan posiciones profesionales comunes. La "división étnica del trabajo" (Hechter, 1974) o las "clases étnicas" ("eth-classes") (Gordon, 1964) han sido en mayor medida actores económicos comunes que los frentes amplios de clases del marxismo. Y lo mismo es aplicable a los grupos que han emergido en el siglo XX

y que se han basado en la mercancía cultural abstracta de las credenciales educacionales. Al describir los conflictos de los grupos culturales, describiré seguidamente la confirmación actual de lucha de clases en América.

El objetivo de este capítulo, por lo tanto, es delinear el nacimiento del sistema credencial educativo en los Estados Unidos y las condiciones que lo han conformado. Esto exige contemplar en primer lugar la inmigración que transformó a los Estados Unidos en una sociedad multirracial y la forma en que ello modeló desde entonces los conflictos políticos y económicos de América. Después, examinaremos el crecimiento de las organizaciones educativas, desde la escolaridad mínima de la América colonial y monorracial al incremento de las escuelas elementales y secundarias a medida que los conflictos étnicos crecían, concluyendo con el desarrollo de colegios y universidades. Las vicisitudes de la educación profesional y sus lazos eventuales con un sistema "credencialista" unificado se verán en el Capítulo 6.

Los Conflictos Multiétnicos en América

La reducida población de los Estados Unidos, si se tiene en cuenta su tamaño geográfico y sus recursos económicos, creó una fuerte demanda de trabajo en el siglo XIX. Con el tiempo, los conflictos culturales de la inmigración, los más complejos en la historia del mundo, forzarían un cierre de las barreras estatales alrededor del territorio. La política de inmigración libre en este período fue virtualmente única. Las colonias de Francia, España y Holanda estaban reservadas a los ciudadanos de tales países, y sus territorios contenían ya apreciables poblaciones nativas, eliminando así cualquier demanda digna de tenerse en cuenta de fuerza de trabajo foránea y limitando la inmigración a una élite. Pero en Norteamérica, en ausencia de una fuerza de trabajo indígena fue necesario importarla, y a alto precio, con el resultado de un impulso a la industria de consumo de masas y al rápido desarrollo económico[3]. Frente a los antecedentes de los asentamientos iniciales realizados por protestantes radicales y las condiciones que favorecían su estilo cultural de clase media durante el período colonial, las culturas foráneas del período de la inmigración masiva provocaron una cruzada para la dominación cultural. Las consecuencias institucionales de esta cruzada conformaron la mayor parte de la singularidad de la estructura social americana.

La población norteamericana en 1790, al comienzo de la república, era alrededor de 4 millones ("Historical Statistics of the Unites States", series Z20). Alrededor de un 66% eran de origen escocés; un 8%

[3] Para un análisis económico comparativo que muestre las ventajas de una fuerza de trabajo cara, ver Emmanuelle (1972). Hartz (1964) describe las consecuencias políticas de poblamiento de territorios relativamente despoblados, aunque ignorando los efectos específicos de las tradiciones étnicas y los conflictos en la estructura social americana.

eran irlandeses (una gran parte, irlandeses del Norte protestantes); otro 10% eran alemanes y holandeses. En total, alrededor del 85% de la población era protestante, y probablemente de lengua inglesa, con un resto de 15% de negros africanos, esclavos en su mayor parte.

Los EE.UU. han experimentado uno de los más rápidos crecimientos de población de la era moderna. La población no llegaba a 4 millones en 1790; llegó a 23 millones en 1850; 76 millones en 1900; 151 millones en 1950, y alrededor de 205 millones en 1970 ("Statistical Abstract", 1971: Cuadro 1). Parte del aumento fue debido al crecimiento interior, pero gran parte fue debido a la inmigración. Los 4 millones de personas que aportaron la cultura de los nacientes Estados Unidos, un grupo dominante de raza blanca, protestantes y de lengua inglesa, con sus esclavos negros, tuvieron que enfrentarse a una larga serie de inmigraciones con culturas foráneas que amenazaban sumergirlas.

Las amenazas culturales de la inmigración se fueron consolidando progresivamente a lo largo del siglo XIX. Como muestra el Cuadro 5.1, hacia 1850, el 10% de los habitantes de los EE.UU. habían nacido fuera (extrapoblación de las únicas cifras fiables, las referentes a varones). No se conoce cuántos otros tuvieron padres no nacidos en el país. La población negra era alrededor de un 15%; así, a mediados del siglo XIX, la mayoría nativa descendió hasta cerca de un 75%, o posiblemente, menos.

El gran cambio, sin embargo, sucedió después de la Guerra Civil. En 1900, alrededor del 14% de la población americana había nacido fuera; un 20% tenía padres no nacidos en el país, y la población negra había descendido a un 11%. Todos juntos alcanzaban el porcentaje del 45%, unidos a una mayoría de población que no pertenecía ya al conjunto original. Solo en el siglo XX retrocedió esta marea, de modo que en 1950 solamente cerca de un tercio de la población o había nacido fuera o tenía padres extranjeros o era de raza negra.

Cuadro 5.1
Porcentajes de población nativa, extranjera y de raza negra (varones adultos), 1850-1950

	1850	1900	1950
Varones nativos de raza blanca hijos de padres nativos	75	55	68
Varones de raza blanca nacidos fuera	10	14	7
Varones nativos de raza blanca hijos de padres no nativos	—	20	15
Varones de raza negra	15	11	10
Total población de varones adultos (en millones)	12	38,5	74,4

Fuente: "Historical Statistics", Series C, 218-283.

Esto aporta ciertas nociones sobre la presión que la América anglo-protestante ha ejercido durante el pasado siglo y la mitad de éste, pero las cifras del cuadro anexo nos lo muestran con mayor claridad ("Historical Statistics", C 218-283; H 538-543). En 1850, el 70% de los nacidos fuera vinieron de la Europa del Noroeste o de Canadá. Por lo tanto, eran, normalmente, protestantes, aunque algunos de ellos hablaran alemán o lenguas escandinavas. En 1900, la mitad de los nacidos en EE.UU. de padres extranjeros, procedían del Norte de Europa. La tendencia general durante este período, en cuanto a los inmigrantes, era proceder de culturas foráneas. En 1890, el 40% de los habitantes de Estados Unidos eran católicos, y alrededor de un 5%, judíos. Dado que los negros eran en su mayor parte protestantes, ello quiere decir que hacia 1890, los católicos y los judíos probablemente sobrepasaban en número a los protestantes de raza blanca.

El conflicto emergente en tal situación fue especialmente grave por el hecho de que muchos de los grupos estaban organizados bajo formas culturales profundamente divergentes. Desde granjeros independientes anglo-protestantes, labradores católicos procedentes de las sociedades agrarias autocráticas de Europa, artesanos tradicionales y comerciantes judíos procedentes de "shtetls" acordonados de Polonia y Rusia, esclavos africanos de tribus de cultura agrícola, indígenas de la India, muchos de ellos pertenecientes a las culturas agrícolas y cazadoras. En efecto, los Estados Unidos eran no sólo una Europa políglota transplantada, sino también, un muestrario de culturas que abarcaba la mayor parte de los tipos de sociedades existentes en la historia del mundo, colocadas juntas de forma simultánea.

Tales diferencias principales en la organización comunitaria, política y económica producen nuevamente diferencias superficiales en el lenguaje, la cocina o la vestimenta, sino otras mucho más profundas en la forma de trabajar, actitudes ante el poder o la religión y las interacciones personales. La mayor parte de la población anglo-protestante, por ejemplo, mantenía actitudes ascéticas en relación con el trabajo, el ahorro, la diversión y la conducta sexual (Main 1965; Morgan 1966). Estas actitudes dieron lugar a pequeñas comunidades independientes en las que una moderada respetabilidad económica podía ser alcanzada por la mayor parte de la gente, y en las que el tráfico mercantil obligaba a una continua disciplina. Muchos de los inmigrantes católicos, en contraste, procedían de los niveles más bajos de sociedades dominadas por grandes propietarios de la aristocracia; en tales circunstancias, el trabajo duro y la frugalidad eran rigores impuestos externamente, no ideas asumidas, y una actitud de fatalismo concurría con el ideal de vivir al día y con la liberalidad (Thomas y Znaniecki, 1918; Arensberg y Kimbald, 1948; Banfield, 1958; Gans, 1962). Diferencias similares se dieron en el estilo político: donde los anglo-protestantes utilizaban la congestión de los asuntos comunitarios y ponían especial énfasis en una presión pública para lograr una moralidad religiosa, los labradores católicos mostraban una herencia de subordinación política que les proporcionaba principalmente una

pauta patrimonial y familiar de lealtad política (Weber, 1968; 458-472, 1.006-1.067). A partir de estas diferencias se produjeron conceptos opuestos de la moralidad. Los anglo-protestantes miraban a los inmigrantes como perezosos, disolutos y políticamente corrompidos; el punto de vista de los católicos en cuanto a sus anfitriones no se conoce, pero es muy probable que los juzgasen como fanáticos, hipócritas y desleales en cuanto a las demandas de la familia y de los amigos[4]. En el estilo personal, también hubo probablemente un ulterior antagonismo: los protestantes encontraban, indudablemente, que el mundo de los inmigrantes era demasiado emocional y ruidoso, quizá incluso pecaminosamente turbulento. Los católicos, judíos y negros, a su vez, debieron contemplar la seriedad comercial de los protestantes como una frialdad y autodominio inhumanos.

En resumen, las fronteras entre estos diversos grupos eran mantenidas por profundas diferencias culturales. Seguramente, algunos grupos no se hallaban muy alejados de otros, y hubo, comparativamente, una rápida asimilación entre algunos grupos que tenían estilos culturales parecidos. Los protestantes alemanes y escandinavos, procedentes de entornos de comercio agrícola y de pequeñas ciudades, a diferencia de lo que sucedía con la mayor parte de los angloamericanos, se asimilaron prontamente a estos[5]. Los grupos católicos tendieron a integrarse entre ellos (Kennedy, 1952; Greeley, 1970; Laumann, 1969, 1973). pero las diferencias culturales más profundas, las menores posibilidades de asimilación y, por supuesto, el más abierto antagonismo cultural, se produce por las diferencias emocionales, sexuales y sociales de los africanos[6] y en las también remotas culturas de las tribus de la India. Se las contemplaba con casi total condenación por parte de todos los grupos europeos y ello era utilizado como justificación

---

[4] Woodrow Wilson consideraba moralmente respetable proseguir con la maquinaria política y racial con cuyo apoyo ganó el gobierno de New Jersey en 1911; para los políticos de otras, esto constituía un ejemplo de deshonestidad protestante. (Hofstadter, 1948:251-253).

[5] Este hecho ilustra la superficialidad de las diferencias de lenguaje. Compárese la resistencia, muy superior, que los irlandeses católicos mostraron a la asimilación aunque hablaban inglés.

[6] La supervivencia de la cultura africana bajo los efectos de la esclavitud y sus subsiguientes condiciones ha sido fuertemente debatida (Metzger, 1971; Lyman, 1972). El alto grado de sociabilidad, la facilidad de palabra, el vigor físico, la libertad sexual y los estilos de diversión y religión tan emocionalmente expresivos, propios de la clase obrera de las comunidades negras han sido interpretados como respuestas a la pobreza y a la discriminación, una especie de hedonismo compensatorio (Liebow, 1967). De todos modos, es evidente que hay un componente étnico distintivo por las marcadas diferencias que existen entre las culturas de blancos y negros tanto en las clases bajas como en las trabajadoras. Los negros son mucho más idóneos para integrarse en su grupo social que los blancos (Orum, 1966; Olsen, 1970) y tienen índices más bajos de psicosis, alcoholismo y suicidio, y medidas superiores de felicidad y autoestima (McCarthey y Yancey, 1971; Farley y Hermalin, 1971). Esto parece consecuencia de una cultura más sociable y más expresiva emocionalmente, y esto es lo que se encuentra en el fondo de algunas comunidades tribales africanas, relativamente democráticas y de alta participación. (Murdock, 1959:17-19, 64-100, 222-264; Oliver y Fage, 1962:102-124).

para tratarles como inferiores e incluso como infrahumanos. En general, la diversidad cultural de finales del siglo XIX en América no produjo meramente choques de culturas, sino también profundos sentimientos de antagonismo emocional e incompatibilidad moral. Las comunidades, construidas con concepciones opuestas sobre la moral, luchaban ahora por el control de una economía común y una forma de gobierno democrática en que todos eran partícipes formales. No es de sorprender que los protestantes adoptaran de forma creciente medidas cada vez más duras en cuanto su dominación se vió amenazada.

A finales del siglo XIX, las condiciones que habían hecho de las clases medias protestantes un coto cerrado de autoridad cultural se desmoronaban. El nacimiento de grandes ciudades, el crecimiento de la economía nacional, las grandes burocracias, los medios de comunicación de masas, el desafío de los inmigrantes, todo ello modificó los mecanismos mediante los cuales la clase media protestante había afirmado su cultura de respetabilidad eficiente como remache de sus creencias cotidianas. Esta declinación de recursos culturales significó una pérdida de control sobre el trabajo. Los intereses económicos fueron amenazados a medida que los recursos culturales que había ayudado a montarlos declinaban. Las comunidades homogéneas, de las primeras colonias habían sido capaces de imponer sus modelos sociales con una disciplina de hierro. Este poder se fue desgastando más y más a medida que los asentamientos se trasladaban hacia el Oeste y la economía se desarrollaba. Al comienzo del siglo XX, la cultura protestante no sólo se había debilitado sino que también sus adherentes habían perdido el poder de exigir lo que les fue legado a través de los medios tradicionales.

Sin embargo, las condiciones aún eran suficientes para mantener cierta versión de la cultura protestante y para suministrar las bases con las que organizar un contraataque. Todavía había comunidades respetables de clase media y oportunidades para una movilidad social mediante un trabajo duro y concienzudo. El tono cada vez más restringido de la cultura anglo-protestante era todavía una fuerza a ser tenida en cuenta por las asociaciones estables. Era aún un sello de respetabilidad que podía hacer conseguir un buen trabajo de algún empleador anglosajón, un préstamo de un banco anglosajón, y reputación profesional entre clientela anglosajona[7]. La lucha continuada para avanzar en la propia carrera en un mundo en el que los anglo-protestantes controlaban la mayor parte de los recursos económicos daba un papel relevante a su cultura.

Se produjo una lucha multilateral en relación con los modelos que debían prevalecer. Los anglo-protestantes más tradicionalistas luchaban contra sus correligionarios de las ciudades, cuyos modelos sociales eran más relajados, los intereses económicos evocaban las viejas virtudes para legitimar su control de clase; los liberales acudían al mo-

[7] Max Weber (1964:302-322) notó este fenómeno durante su visita a los Estados Unidos en 1904.

ralismo tradicional para justificar las reformas. Todos ellos consituían un amplio bloque luchando por conservar sus ventajas culturales contra los inmigrantes.

El contraataque protestante adoptó dos formas. Unos esfuerzos conservadores y hostiles para reprimir o excluir a los grupos no completamente anglosajones y unos esfuerzos conscientemente "liberales" para introducir a los inmigrantes y a los protestantes indiferentes en la conformidad de la cultura tradicional protestante. Estas reacciones conservadoras penetraron tanto en la esfera de la política como en la de la economía. Los más extremados fueron los movimientos políticos nativistas[8] a menudo de matices violentos, extendiéndose desde el movimiento anticatólico al antimasónico del año 1840, a la resurrección del Ku-Kux-Klan en 1920 y otras subsecuentes ideologías derechistas (Billington, 1938; Solomón, 1956; Jones, 1960). Ninguno de estos movimientos exclusivamente nativistas tuvieron nunca gran éxito político, pero su tono encontró vía libre en los programas de muchos partidos importantes. Su proposición práctica más notable, la prohibición de la inmigración (excepto para protestantes de raza blanca) fue finalmente decretada en 1920. No se hizo antes debido en gran parte a la oposición de los líderes de los negocios americanos, quienes alentaron activamente la inmigración mediante el envío de agentes para obtener pasaje para los trabajadores.

Esto quiere decir que las divisiones étnicas conformaron las líneas de la estratificación de clases. Los empleos administrativos eran reservados siempre que fuera posible para los anglosajones. Los inmigrantes, por grupos étnicos, eran confinados a los trabajos manuales, o en el mejor de los casos, a los de capataces o de brigadas de trabajo. Dentro de las categorías de ocupaciones, varios grupos étnicos lucharon por sus posiciones, generalmente, siendo los irlandeses quienes controlaban los puestos que requerían mayor pericia; los italianos y los eslavos, ocupando trabajos no cualificados, y los negros, confinados a puestos de servidumbre. La solidaridad étnica se convirtió en la base de la resistencia de los trabajadores ante sus patronos. Estudios referidos a 1940 muestran esta pauta continua: los grupos de trabajadores tratando de controlar la marcha del trabajo pertenecían normalmente a la étnica católica: los "rate busters"[9], —individuos que ignoraban las sanciones de grupo y producían el maximun personal posible— eran anglo-protestantes (Collins "et alii", 1946:1-14; Hughs, 1949:211-220). La unión de asociaciones, del mismo modo, salió esencialmente de las filas de los inmigrantes, y los organizadores así como las ideologías provenían a menudo directamente, o tomaban como ejemplo, los movimientos socialistas europeos. Los negociantes anglo-protestantes, en cambio, utilizaban guardas privados como los

[8] N. del T.: "Nativist", Movimiento de defensa autóctona contra los inmigrantes.
[9] N. del T.: Corrupción fonética de "rate bursters" o reventadores de promedios de trabajo.

"Pinkertons"[10], poderes judiciales y tropas federales para aplastar las huelgas y destruir las organizaciones laborales (Johnson, 1968: 104-143; 1976). La quiebra de las organizaciones de trabajo industrial antes de 1930, cuando el poder del Gobierno nacional cambió finalmente en respuesta a los votos nacionales, fue debida en gran parte a esta vigorosa represión.

La otra forma de respuesta fue conscientemente más suave, aunque sus objetivos culturales fueran los mismos. Su tónica fue la "reforma". En la esfera política la "reforma" quería decir un esfuerzo, bajo el nombre de "buen gobierno", para destruir el poder de la maquinaria política católica y devolver el poder político urbano a las más elegantes élites anglosajonas (Gunsfield, 1958:521-541; Banfield y Wilson, 1963:138-167). Dado que las ciudades de los Estados Unidos eran criaturas legales del Gobierno del Estado, el control anglo-protestante de las asambleas legislativas estatales podría ser usado para despojar a los Gobiernos ciudadanos de la autonomía local y devolvérsela a la asamblea legislativa estatal. Otras reformas, tales como la creación de un puesto de alcalde y la reposición de representaciones de distrito en los consejos ciudadanos (que representan intereses locales), se designaban para afirmar de nuevo el control de los anglosajones; la introducción de regulaciones del servicio civil para los empleos del Gobierno fue diseñada del mismo modo para romper el poder de las patronales. El Gobierno utilizaba el poder policial para alcanzar el control cultural: asaltos a los teatros de variedades e intentos de erradicar la prostitución y el juego se realizaron bajo la ideología protestante de "supresión del vicio".

Los esfuerzos más profundos para la reforma de la cultura urbana fueron en gran parte organizados bajo auspicios religiosos. Una ola de renacimiento protestante restableció la respetabilidad de la clase media en las áreas de las fronteras anteriores a la guerra civil. Después de la guerra, este movimiento se orientó hacia las ciudades. No es probable que la inacabable serie de cruzadas, desde Billy Sunday a Billy Graham, tuvieran un impacto apreciable sobre las culturas étnicas, pero estas cruzadas sirvieron muy bien para reforzar la declinante fe de los inmigrantes protestantes de las ciudades. El hecho de que las cruzadas ciudadanas fueran parcialmente financiadas por la élite de los negocios, incluyendo hombres como Morgan y Vanderbilt, quienes por otra parte nunca fueron notables por su piedad personal, sugiere una coalición en acción de las fuerzas antiétnicas y antiobreras (Hofstadter, 1963:110). Estrechamente asociadas con el renacimiento religioso urbano figuraba el Ejército de Salvación y el YMCA[11]. Este último movimiento estaba dirigido por anglo-protestantes de la clase media y superior procedentes de colegios religiosos, como también lo estaba el creciente movimiento de trabajo social. Los esfuerzos de las "settle-

[10] Tomando el nombre de Allan Pinkerton, famoso detective americano.
[11] N. del T.: "Asociación de Jóvenes Cristianos".

ment houses"[12] se dirigieron a la "americanización" de los inmigrantes, enseñándoles inglés, formas respetables de cultura, maneras y moral, y tratando, generalmente, de estirpar "el vicio y la delincuencia". El programa de enseñanza de inglés parece haber tenido un fuerte impacto puesto que proporcionaba unas armas que los inmigrantes podían usar para adquirir la ciudadanía y los derechos políticos. Los otros objetivos del bienestar de los trabajadores no fueron de ningún modo tan bien recibidos y surtieron escaso efecto (véase Whyte, 1943:98-104; Platt, 1969).

El ala más militante de la reforma cristiana se manifestó en el movimiento para prohibir el alcohol (Gusfield, 1963). La cultura puritana siempre contempló la embriaguez como perversa, pero su énfasis tradicional recaía en la moderación. Los colonizadores puritanos juzgaban el uso moderado del alcohol como posiblemente medicinal y sólo un vicio menor. El consumo del alcohol aumentó en mayor medida sólo a finales del siglo XIX, cuando comenzó a simbolizar el máximo desafío a los valores tradicionales de los protestantes. El movimiento para que la fuerza del Estado fuese utilizada para suprimir el consumo de alcohol mediante una enmienda constitucional ganó terreno en los años que precedieron a la I.ª Guerra Mundial. La prohibición fue finalmente decretada en 1919. Las fechas no fueron accidentales. Unas décadas antes, la cultura protestante era todavía localmente dominante y no necesitaba tal acción para afirmarse a sí misma. Unas cuantas décadas más tarde, la acción hubiera sido imposible; la América rural estaba perdiendo su mayoría, y por supuesto, en los años treinta, las fuerzas ciudadanas y étnicas eran bastante fuertes para rechazar la prohibición. La lucha en el tema del alcohol simboliza el período de crisis de la lucha étnica, las décadas anterior y posterior a la I.ª Guerra Mundial H.L. Mencken, el proceso Scopes[13] y F. Scott Fitzgerald simbolizan los conflictos culturales de la época[14].

---

[12] N. del T.: Establecimientos benéficos que prestaban ayuda a los residentes en su zona.

[13] J. T. Scopes, profesor universitario de biología que fue procesado y castigado en 1925 por un tribunal de Tennessee por enseñar la teoría darwiniana de la evolución.

[14] Mencken era, por supuesto, un alemán de ciudad; Fitzgerald un irlandés católico, y los trabajos de ambos estaban centrados en los conflictos étnicos que les rodeaban. La historia de la literatura americana muestra las transiciones raciales muy claramente. Los escritores clásicos del siglo XIX eran todos anglo-protestantes —Hawthorne, Cooper, Melville, Whitman, Javes, Howells— y generalmente de la oligarquía del viejo Este. Sus temas, en su mayor parte, eran reflexiones sobre el moralismo puritano y un interés por el declive cultural. Los mayores escritores de comienzos del siglo XX eran todos de étnias exteriores: alemanes (Dreiser, Steinbeck, Mencken, Gertrude Stein, Henry Miller); irlandeses y católicos (Fitzgerald, Eugene O'neill, Dos Pasos, Hemingway). Los más importantes novelistas anglo-protestantes, por alguna razón, son del Sur —Thomas Wolfe, Faulkner—. Los anglo-protestantes se mantienen por mucho tiempo en el dominio de la poesía: Elliot, Frost, Pound, Jeffers, Cummings, Williams, Stevens, muchos de ellos procedentes del viejo centro cultural puritano de Harvard, y la mayor parte de ellos presentando la más extrema desilusión por la "decadencia" cultural de la sociedad que les rodea. (En Elliot, esto revela el sesgo étnico muy vivamente —"apenech Sweeney"— y así lo demás; Hemingway contraatacó con una caracterización definitiva de un poeta "snob" y reprimido, en "Mr. and Mrs. Elliott", en "Our Time", 1926). Des-

El esfuerzo más significativo para afirmar la cultura anglo-protestante se realizó en el campo de la educación. La escuala privada, con la presencia de sus leyes de asistencia obligatoria, se extendió precisamente en aquellos Estados que se enfrentaban al mayor influjo de la inmigración. La pretensión de los educadores de "americanizar" a los inmigrantes fue una fuerza mayor para la obtención de la ayuda pública. Y asimismo, por otros caminos, la lucha por la preponderancia social en la América de finales del siglo XIX comenzó a encaminarse hacia una creciente confianza en las credenciales educacionales. Los resultados se han ramificado, no sólo en las escuelas, sino también en las profesiones y en la entera estructura ocupacional.

Con el tiempo, los conflictos raciales remitieron, aunque a finales de los setenta todavía no habían desaparecido. El punto más alto de la diversidad multiétnica se produjo justo antes de la I Guerra Mundial; después, la mayor parte de la inmigración fue culturalmente mutilada. En décadas sucesivas, la asimilación ha hecho disminuir bastantes de las diferencias culturales, y derribado algunas de las barreras entre grupos. (Lenski, 1963, 1971; Schuman, 1971). No todas las diferencias culturales han desaparecido, seguramente; las comunidades étnicas tienen mucha más flexibilidad de la que la teoría sociológica les otorga tradicionalmente, y todavía pueden encontrarse mayores diferencias étnicas en los niveles y enclaves de ocupación (Glenn y Hyland, 1967; Wilensky y Ladinsky, 1967; Duncan y Duncan, 1968; Jackson et al., 1970) así como en matrimonios y modelos asociativos, (Greeley, 1970; Lauman, 1973), participación política (Greeley, 1974), actitudes sociales (Featherman, 1971) y expresividad emocional (Zola, 1966, Zbrowsky, 1969). Además, la diversidad cultural ha sido reemprendida, aunque a pequeña escala, por una continua inmigración procedente de México, Puerto Rico y América Latina, y por la movilización de los negros, en su traslación, desde el Sur rural, a las grandes ciudades industriales. Los conflictos que ello ha producido en décadas recientes son bien conocidos.

Con objeto de explicar el mercado cultural americano, no es suficiente el describir meramente cuanta diversidad cultural existe todavía, y por lo tanto, cuán fuertes son las fronteras entre grupos. El efecto más importante en la historia de América de esta multiplicidad de etnias ha sucedido ya: la creación de un modelo institucional, un sistema credencial de "movilidad competitiva", que ha acumulado las particularidades diversas de la cultura americana en un mercado cultural impersonal con sus propios valores abstractos. Incluso si las diferencias étnicas desaparecieron totalmente hoy, esta estructura institucional permanecería entre nosotros y todavía ocuparía un lugar central

---

pués de la II Guerra Mundial, judíos y católicos se adueñaron del mundo de la novela (Mailer, Roth, Bellow, Salinger) y de la poesía (Beats-Kerouac, Ginsberg, Ferlinghetti, Corso). Parece como si la creatividad cultural se centrara en los grupos étnicos, más fuertemente movilizados, tanto para defender una dominación menguante como para forzar la entrada, por primera vez, en el grupo más prominente del país.

en nuestra estratificación. El hecho de que la diversidad racial exista *todavía* y que los chicanos, los portorriqueños, los negros, los asiáticos y otros varios grupos étnicos (incluso anglo-protestantes conscientes de sí mismos y reaccionarios por temor) hagan demandas de prioridad dentro del sistema credencialista meramente *acelera* el modelo de desarrollo de este sistema por canales abandonados ya desde hace varias generaciones.

Instituciones Educativas Americanas: Antecedentes Históricos

El punto álgido de los conflictos multirraciales en los Estados Unidos fue alcanzado a principios del siglo XX. Pero el proceso de los conflictos culturales, y por lo tanto, la creación de un mercado cultural, creció gradualmente y a través de varias generaciones. A grandes rasgos, podemos decir que los problemas culturales étnicos en la lucha por la estratificación poco después de la Guerra Civil con el incremento tremendo de la inmigración de habla no inglesa. Pero la inmigración de irlandeses católicos, que empezó a incrementarse en la década de 1830 y se hizo considerable en la de los 40, suministró siempre fuerzas de oposición, y hubo logros culturales que afectaron a las relaciones de clases dentro de la primitiva comunidad anglo-protestante. Para un contraste relativamente fuerte, vale la pena volver atrás hacia las instituciones educativas de América a principios del siglo XIX, en una situación cercana a la homogeneidad étnica.

En contraste con las secuencias demasiado largas y las complejas ramificaciones del moderno sistema educativo americano, la secuencia escolar a comienzos del siglo XIX era corta y sencilla, y el sistema pequeño[15]. Las destrezas básicas de la alfabetización y la aritmética eran enseñadas en diversos lugares: en los hogares (por los padres, o en las familias acomodadas, por tutores), en la iglesia, en centros de aprendizaje laboral, o en las escuelas públicas y privadas locales. La enseñanza superior se basaba en los cursos clásicos (el "trivium" y el "cuadrivium" medieval) que eran impartidos por "colleges". Había también un pequeño número de academias que ofrecían una enseñanza clásica más allá del nivel elemental.

Estos tres tipos de instituciones educativas no formaban una secuencia. Los "colleges" y las academia enseñaban sustancialmente las mismas materias y el hecho de ser graduado en una academia no era necesario para la admisión en un "college", así como en la Europa medieval el saber leer y escribir era el único requisito de muchos centros de enseñanza. Las escuelas elementales no suministraban ninguna constitución social y la asistencia a escuelas de esta clase no era un requisito necesario para la matriculación en los "colleges". Las escuelas, más bien que los "colleges", aportaban con su educación muy poco o nada

[15] Para información ulterior sobre la materia que sigue véase: Bailyn (1960); Curti (1935); Hofstadter y Metzger (1955); Rudolph (1962); Folger y Nam (1967); Greer (1972).

de status social adicional; existían para el propósito limitado y funcional de la alfabetización, cuya posesión se juzgaba suficientemente obvia para necesitar de un pronunciamiento oficial. Las primeras colonias americanas eran sociedades alfabetizadas, pero la alfabetización se llevaba a cabo por medio de una amplia e informal adquisición de obvias destrezas útiles. La principal diferencia entre distintas clases de escuelas era su composición de clases sociales: las escuelas elementales y las de aprendizaje eran para la clase artesanal; las escuelas que enseñaban Gramática Latina y los "colleges" (así como los preceptores particulares) para la clase social superior; y las academia surgieron en el siglo XVIII, con un menor contenido de enseñanzas clásicas, para la clase media mercantil de las ciudades.

La educación en los "colleges" era, esencialmente en dicha época, una enseñanza secundaria. A diferencia de la educación elemental no perseguía ningún claro objetivo técnico, pero sí tenía el poder de certificación. Los "colleges" eran entidades legales, autorizadas por el Estado, derivando de sus privilegios el derecho a dispensar la graduación tradicional de las universidades europeas: el B.A. Los primeros "colleges" del siglo XVII poseían el poder tradicional de conceder las graduaciones superiores ("Master" y "Doctorate"), incluyendo las disciplinas de medicina y leyes, pero este importante poder de otorgar certificados fue raramente ejercido. En la fluida sociedad fronteriza, con su inestable mercado de trabajo, la enseñanza de medicina y de leyes se llevó a cabo primariamente mediante el aprendizaje, y el control de los "colleges" del ingreso en una profesión desapareció. Los primeros "colleges" fueron fundados, en principio, para suministrar hombres educados para el sacerdocio. Esta función profesional fue preservada, aunque también se crearan seminarios para dar una preparación expresamente teológica. (En un sentido, los "colleges" americanos se habían convertido en escuelas secundarias para la preparación a la "educación superior" de los seminarios).

El aspecto formal de la educación en América, a principios del siglo XIX, era rudimentario. Surgían cantidad de escuelas elementales subvencionadas de ámbito local, enseñando la formación clásica pero sin otorgar certificados; un interesante gran número de "colleges" que enseñaban unas materias semejantes a las de las academias y que ofrecían la graduación de licenciado; y finalmente, había unos cuantos seminarios cuyos alumnos se reclutaban entre graduados de "colleges" pero también entre otros no graduados. Los requisitos exigidos para entrar en estas instituciones eran mínimos y no dependían de certificado alguno expedido por otras instituciones educativas. La única restricción utilizada para el ingreso en academias, "colleges" y seminarios era el sexo (sólo eran admitidos los hombres), la alfabetización (algunas veces, latín y griego, además de inglés), posibilidad de pagar unos modestos honorarios y adhesión a la ortodoxia de la secta religiosa a cargo de la escuela. No existía ningún requisito acerca de la edad, por lo que variaba grandemente entre los estudiantes, yendo desde la temprana adolescencia hasta mediada la veintena. El nú-

mero de años de estudios no estaba rígidamente establecido, aunque el período corriente, según la tradición medieval, era de 4 años.

Tan sólo los seminarios suministraban un certificado pertinente para cualquier tipo de ocupación, y aunque no monopolizaban las vías de acceso dentro del clero, el ser ordenado como evangelista fue otro camino corriente, especialmente en la frontera. Los "colleges" proveían de un certificado en forma de graduación, pero era adquirido por muy pocos de los que entraban en el "college", (la mayor parte abandonaban cuando creían tener bastante educación) a pesar de que suponía unas ciertas ventajas profesionales.

La educación formal era importante sólo para dos ocupaciones: la iglesia y la enseñanza escolar. En las áreas costeras, especialmente en Nueva Inglaterra, donde el status y la paga de los reverendos permanecían altos los lazos entre los "colleges" y el clero eran estrechos. La élite de las iglesias anglicana y congregacionista eran virtualmente castas hereditarias y sus hijos, prácticamente monopolizaban la enseñanza cultural en los hogares y en las escuelas (Main, 1965:139-141, 275). Si los reverendos en las zonas más antiguas tenían una vida acomodada, sin embargo, esto no ocurría con los maestros. La enseñanza escolar era una ocupación inestable, mal pagada y azarosa, y los maestros escasamente llegaban a los últimos escalones del estilo de vida de la clase media-baja, a menudo a costa de renunciar al matrimonio. La enseñanza escolar no era una ocupación deseable. Aunque parece haber atraído a muchos graduados de "colleges" como un empleo temporal en el camino hacia el sacerdocio, las calificaciones educativas de los maestros eran aceptadas muy por debajo del nivel del "college" (Bailyn 1960:96). De este modo, incluso para los maestros, los certificados formales de las escuelas tenían poca importancia.

En general, el sistema educativo en las colonias antes de la Revolución Americana iba muy unido a un tipo ideal en el cual las limitaciones de organización y las certificaciones simbólicas contaban poco. Sobre esta línea básica podemos trazar el crecimiento de un sistema en el cual, mientras la importancia técnica de la enseñanza crecía en algunas áreas, el edificio social que la rodeaba crecía más deprisa todavía.

El Surgimiento de la Educación Pública

El primer paso hacia un sistema de certificación educativa en los Estados Unidos fue la creación de las escuelas elementales públicas y gratuitas. Aun cuando las escuelas elementales no eran por sí mismas agencias expedidoras de certificados, suministraban la base para una secuencia de años de instrucción pública que con el tiempo culminaría en el certificado de una graduación de escuela secundaria y que podía ser unificada por leyes de asistencia escolar.

La educación colonial al nivel elemental se realizó en muchos contextos: hogar, escuelas de aprendizaje, iglesia, escuela privada, preceptores, y algunas escuelas públicas. Las escuelas públicas eran una pe-

queña parte de este grupo. Eran costeadas por los municipios, pero a menudo necesitaban unos pequeños honorarios por parte de los padres de los estudiantes, y la educación verdaderamente gratuita fue prevista primeramente para los niños de familias que se declararan a sí mismas indigentes. Como resultado, la asistencia a las escuelas públicas fue muy escasa y quedaron confinadas en su mayor parte a los Estados más prósperos de Nueva Inglaterra y del Atlántico medio. La educación básica podía ser adquirida fuera de las escuelas; la eficiencia de este sistema se señalaba, sobre todo, por el hecho de que entre la mitad y los dos tercios de la población masculina adulta sabía leer y escribir.

Al comienzo del siglo del siglo XIX, los Estados comenzaron a requerir a los órganos locales para que establecieran escuelas públicas gratuitas, y algo más tarde comenzaron a ayudarlas con aportaciones financieras. Hacia 1860, muchos Estados de Nueva Inglaterra habían creado sistemas gratuitos de escolaridad elemental; los Estados del Sur no empezaron a hacerlo hasta que el modelo del norte no fue impuesto por la Reconstrucción después de la Guerra Civil. Los Estados del Oeste comenzaron a hacerlo así enseguida, tan pronto estuvieron formalmente organizados.

El impulso para la fundación de escuelas públicas elementales vino primero de los profesionales de las clases alta y media-alta, especialmente reverendos, educadores y abogados. Era la clase de los líderes religiosos de los primeros tiempos; en el clima mas secular, del siglo XIX. Se orientaron hacia las cruzadas humanitarias, como si trataran de restaurar su vieja dominación cultural a través de reformas morales. El influjo de las etnias foráneas, comenzando por los irlandeses católicos en Nueva Inglaterra, en los treinta y los cuarenta, aportó una oportunidad especial para las empresas culturales. La educación pública no fue sino un motivo entre otros muchos. El mismo grupo de profesionales fue también activo en las cruzadas contra la esclavitud, la guerra, la intemperancia, la prisión por deudas, las penosas condiciones carcelarias, el tratamiento inhumano a los locos y las condiciones de trabajo dañinas. Se movilizaron a través de restricciones en el trabajo de los menores, por los hospitales públicos, el bienestar social y las escuelas gratuitas.

Los reformadores usaban una amplia variedad de argumentos para obtener un apoyo político para la educación pública, alegando que ésta tenía buenos efectos sobre la productividad laboral, la estabilidad política y el carácter moral. Algunos de estos argumentos tuvieron eco en los medios industriales, pero muchos fabricantes y comerciantes dudaban en financiar la educación gratuita, en principio, por causa de los impuestos a soportar. Las clases bajas, en general, eran más bien opuestas a ello. En la frontera, la clase baja y los agricultores tendían a oponerse a la educación gratuita alegando que no había necesidad de ella. (Curti, 1935:66-68, 87-90). Los obreros urbanos eran también generalmente apáticos, especialmente desde que las escuelas públicas fueron siendo frecuentadas por niños de las clases altas y se impusie-

ron sus nociones de respeto a la autoridad ejercida sobre la díscola juventud obrera. En Beverly, Massachusetts, en 1860, por ejemplo, los trabajadores movilizados por una huelga de zapateros votaron mayoritariamente la abolición de las nuevas escuelas secundarias públicas, mientras que por el contrario las clases altas votaron por su continuación.

Hubo algunas corrientes contrarias. Los programas de las organizaciones obreras algunas veces abogaron por escuelas gratuitas unificadas al servicio de todas las clases sociales, demanda generalmente ligada a la de restricciones en el trabajo de los menores (Ensign, 1921; 41, 52; Curoe, 1926: 13-15, 29-31). Pero los trabajadores no fueron los principales impulsores, ni siquiera constituían un sólido apoyo para las escuelas públicas. Su influencia fue más bien indirecta, a través del apoyo a las leyes reguladoras del trabajo de los menores. Esto dio lugar a otra cuestión de gran interés para los moralistas de las clases medias y altas: ¿Qué se debería hacer con los niños desocupados?

Está claro que la educación elemental de masas no fue creada en principio como respuesta a una demanda industrial ni a un público deseoso de disfrutar de sus beneficios, sino más bien como respuesta a la influencia política y la pervivencia de los descendientes de la élite burocrática colonial que hicieron las alianzas políticas y los llamamientos ideológicos necesarios para apoyar su causa. En los Estados de Nueva Inglaterra, donde estos movimientos empezaron, sus líderes daban la impresión de estar a la defensiva, actuando para preservar una cultura moral y tradicional que estaba siendo desafiada desde varios frentes: por el "ethos" especulativo de la expansión industrial y comercial en curso; por el auge de una cultura de la clase obrera movilizada por la concentración urbana, o por los sindicatos, y por el comienzo de la inmigración, especialmente por los irlandeses católicos. No se trataba simplemente de un asunto de combate por evitar la decadencia de un cierto status, en una batalla puramente cultural. La élite profesional y administrativa de Nueva Inglaterra era una verdadera subclase, con intereses económicos y políticos a defender con los que su prestigio cultural estaba íntimamente ligado. Se encontraban en una situación en la que otros grupos sociales se movilizaban cada vez más desafiando su dominación social en lo que respecta al terreno económico, político y cultural. Pero estos otros grupos estaban desunidos, y la vieja clase burocrática, realizando las alianzas apropiadas, fue capaz de "vender" a aquellos otros grupos las aparentes ventajas de una educación formal y obligatoria en la cultura tradicional.

Quizá lo más significativo de estos grupos se pueda encontrar más claramente, no en los viejos asentamientos costeros, sino en el interior, donde las oleadas de un renacimiento religioso se extendían hacia el Oeste de forma intermitente desde finales del siglo XVIII. La primera época de las fronteras fue dominada por la especulación de terrenos, la violencia, y una desinhibida actitud masculina de jolgorio. Una vez que la frontera se desplazó hacia el Oeste y las tierras se asentaron por la mera rutina comercial agrícola, la ética de la clase

media, de disciplina, ascetismo y moralidad familiar y laboral, volvió a establecerse. Los "revivals" religiosos fueron el vehículo para la reorganización de este movimiento en las comunidades de la antigua frontera, sobre una base respetable de *petit bourgeois*. De este modo, aunque la población se desplazó más allá de los Apalaches a final del XVIII había reducido su adhesión religiosa a quizá solamente un 10% de la población, el renacimiento cristiano barrió las áreas interiores, especialmente desde 1830 en adelante. (Hofstadter, 1963: 55-141) Los agentes de este resurgir fueron predicadores itinerantes metodistas y baptistas, quienes hacia 1850 habían hecho de sus sectas los más importantes grupos protestantes. De la mano de la religión, y frecuentemente de las de los especuladores y de las congregaciones, vino la educación.

La educación, pues, fue adoptada por una nueva y expansiva clase media, que estaba creando una sociedad comercial sobre territorios que acababa de poblar a partir de los violentos y menos organizados tiempos de la conquista fronteriza. La cultura tradicional anglo-protestante, bajo la forma de la educación y la religión, fue utilizada, por supuesto, para crear un sólido poder de clase media, pues los colonos comerciantes se instituyeron a sí mismos como una clase local dominante. Las organizaciones culturales eran su arma contra lo que contemplaron como el "barbarismo" de sus más aventureros e individualistas predecesores. Fue esta fuente de demanda de cultura tradicional la que dio nuevas oportunidades a la clase burocrática, aunque ellos no querían actuar por más tiempo en el papel de líderes indiscutibles de la comunidad, sino como empresarios que vendían cultura, y estableciendo así las bases para un mercado cultural público.

En la primera mitad del siglo XIX, se estableció el modelo básico de la educación elemental. Se extendería sin importantes modificaciones al Sur y a los nuevos Estados del Oeste. El principal objetivo de la enseñanza elemental era inculcar valores morales y las disciplinas sociales básicas de la alfabetización. Con tal fin, sus materias eran religiosas y clásicas, y sus métodos el aprendizaje de memoria y la disciplina. Los sentimientos públicos sobre el valor y la necesidad de la educación continuaban siendo ambivalentes. Por un lado, los porcentajes de escolaridad aumentaban, aún sin que hubiera leyes que obligaran a la misma, hasta, quizá, un 40% de la población en edad escolar hacia el año 1840; un 60% en 1880[16]. Por otro lado, la escolaridad no parecía ser un asunto urgente, pues las edades de los escolares variaban desde los 5 a los 18 años (Folger y Nam, 1967: 6-8). Puesto que los porcentajes de no escolarizados eran mayores en las áreas rurales, parece que antes de la introducción de las escuelas públicas gratuitas, los padres sólo enviaban sus hijos a las escuelas elementales de forma esporádica. La reglamentación rígida de la edad escolar no se hizo im-

[16] Folgen y Nam (1967:3-4). Estas cifras se refieren al grupo entero de edades entre 5 y 18. Debido al alto nivel de retraso en la obtención del grado, se refieren más a las escuelas elementales que a las secundarias.

portante hasta que la escuela elemental no comenzó a ser considerada como un paso hacia la educación secundaria.

Podemos sacar la conclusión de que la educación elemental, por sí misma, tuvo una débil demanda pública. Si la gente no se preocupaba bastante de la educación como para pagar la de cada uno de sus hijos, esto otorgaría una ventaja a las escuelas elementales gratuitas, siempre y cuando no se necesitaran los servicios de los niños en la granja o en la tienda. No cabe duda de que la aprobación de leyes sobre el trabajo de los niños, a finales del siglo XIX, hizo atractiva la escuela como una institución tuteladora. Los esporádicos planes de asistencia escolar parecen sugerir que los niños eran educados hasta que terminaban lo que se consideraba como un grado suficiente de cultura, y luego despedidos a menos que quisieran continuar hacia la enseñanza media. Para la mayoría de la gente, las escuelas elementales públicas y gratuitas actuaban principalmente como un lugar de aprendizaje de las letras básicas, y en las áreas fronterizas, como un instrumento para establecer un nivel básico de respetabilidad de clase media. Sólo con la aparición de la escuela pública superior, adquirió mayor importancia la concesión de certificados, y la propia escuela elemental resultó transformada.

La Educación Secundaria Unificada

Las escuelas secundarias, con control público y financiación por tasas fiscales, comenzaron a aparecer en Estados del Este como Massachusetts, Nueva York y Pensilvania alrededor de 1860 y se extendieron por todo el país durante el resto del siglo XIX. La batalla política para la educación pública secundaria fue llevada a cabo por el mismo grupo de reformadores humanitarios de la clase alta y media que habían obtenido las escuelas públicas elementales. Como en el caso anterior, se alegaron toda clase de beneficios públicos en favor de esta innovación. En 1877, un educador declaraba que gracias a las escuelas se había salvado América de los horrores de la Comuna francesa y otro líder en la lucha por la ayuda pública, declaraba: "El remedio para la depresión agrícola, las malas carreteras, el descontento y extravagancia de la juventud, para muchos de los males de los que nos quejamos, está en un sistema escolar debidamente sostenido" (Curti, 1935: 274; ver también 209-210, 216-218). Cualquier crisis política era tomada como indicación de la necesidad de más educación pública.

Diversas coaliciones estaban comprometidas en establecer escuelas secundarias mantenidas por el Estado, con un elemento central que permanecía constante: los propios educadores. Las escuelas públicas creadas en la primera mitad del siglo fueron las que aportaron mayores elementos para el crecimiento de la educación secundaria gratuita a lo largo de la segunda mitad del mismo: un grupo articulado de hombres y de total dedicación que creían fuertemente en el valor de la educación y tenían gran destreza para obtener apoyo político para ello. Una vez establecido, el sistema educativo, como otras organizaciones,

luchó por aumentar su amplitud, recursos e influencia. A este fin, los educadores lograron obtener que Estado tras Estado adoptaran leyes no sólo estableciendo escuelas secundarias, sino también haciendo obligatoria la asistencia escolar a determinadas edades. La primera ley de esta clase fue aprobada en Massachusetts en 1852, la segunda, en Vermont en 1867. Tales leyes fueron aprobadas en 25 Estados antes de 1890; la mayoría del resto (concentrados en el Sur y en el Oeste) lo hizo también hacia 1920 (Folger y Nam, 1967: 24-26). Al principio, las leyes fijaron la edad de 6 a 14 años, pero fue gradualmente aumentando hasta los 16 años, y en algunos lugares, hasta los 18. Los esfuerzos para que se extendieran las leyes sobre el trabajo de los menores, por el mismo tiempo aproximadamente, ayudaron a obtener el apoyo de las clases obreras para los educadores y filántropos en su batalla por la ayuda pública y las leyes sobre escolaridad.

Los argumentos a favor de las escuelas secundarias públicas y por la asistencia obligatoria, eran en gran parte los mismos que los esgrimidos para la escuela pública elemental. Se alegó que eran beneficiosas para el mundo industrial pero los principales razonamientos se referían a una buena ciudadanía, a la estabilidad política, y a las cualidades morales. En términos generales, las leyes de asistencia obligatoria deben ser contempladas dentro del contexto de los conflictos de grupos. Las escuelas fueron establecidas por los reformadores de la clase media-alta, y su contenido y métodos fueron diseñados para inculcar las virtudes de una sociedad rural idealizada. La asistencia voluntaria a las escuelas secundarias era alta sobre 1860, entre la clase media anglo-protestante más que entre los niños de la clase obrera. Una gran proporción de los niños asistían más a ellas en las más tradicionales (y predominantemente anglo-protestante) ciudades pequeñas de Nueva Inglaterra (28%) más que en las de tamaño mediano (15%) y en las grandes (8%)[17]. Pero aunque las escuelas atraían fundamentalmente por las carreras para la clase media y la cultura rural, el esfuerzo para establecer escuelas secundarias públicas fue mucho más fuerte en las ciudades. (Katz, 1968: 48) Esto era, en parte, un medio de asegurar una mayor base fiscal para las escuelas urbanas, pero principalmente refleja el desafío de una cultura de clase obrera, inmigrante en las ciudades, para la que la escuela pública era una respuesta.

El modelo mediante el que las leyes de asistencia obligatoria se desarrollaron aclara este extremo. Las leyes de asistencia escolar obligatoria nacieron de dos problemas afines: la delincuencia y el control de los jóvenes rebeldes. Los administradores de las escuelas elementales se quejaban constantemente de la asistencia irregular y urgieron medidas para poder aprehender a los estudiantes absentistas. La primera ley estatal contra la "truancy"[18] se dictó en Massachusetts en

[17] Katz (1968:39). Hay que saber que Massachusetts, por este tiempo, tenía más escuelas superiores que el resto de todos los Estados.

[18] N. del T. Inasistencia a la escuela; lo que popularmente se llama "hacer novillos".

1850, dos años *antes* de que se aprobara la primera ley de asistencia obligatoria. Pero aún antes de esto, la "Massachusetts State Reform School" se fundó en 1848 con el principal objetivo de habilitar un lugar donde los estudiantes rebeldes pudieran ser puestos bajo custodia. La muestra de que se trataba de un conflicto cultural se indicaba por el tipo dominante de faltas y delitos por los que los muchachos habían sido internados. En orden de frecuencia, de entre 440 muchachos internados, en el período 1850-1851 (Katz, 1968: 175): 384, "habían usado un lenguaje irreverente"; 350, "eran vagos o sin empleo fijo"; 303, "frecuentaban el teatro u otros lugares de diversión"; 259, "habían utilizado lenguaje obsceno". El guión típico de lo que era considerado como "delincuencia", según Katz (1968), era:

> El primer delito era a menudo la inasistencia a la escuela. El "truant" se hacía asiduo de "carreras de caballos, boleras, exhibiciones teatrales y otros lugares parecidos de diversión, corrupción y delincuencia". En las pistas de las boleras "iniciado como colocador de los bolos" adquiría pronto "el deseo de actuar como un hombre", y se convertía en un "jugador juvenil". "Impiedad, embriaguez y libertinaje le seguían prontamente, empujándole por la senda del delito y de la ruina" (172-173) (ver también 164-185).

Los "criminales" eran, en su mayor parte, muchachos de la clase obrera de las ciudades, muchos de ellos irlandeses católicos. La solución para los reformadores estaba en la reforma de la escuela, establecida en la prístina moral de las zonas rurales e impartiendo clases religiosas obligatorias bajo la dirección de un sacerdote protestante evangelista. Fue de esta manera como se desarrollaron las leyes de asistencia obligatoria. Massachusetts parece haber marcado el camino, tanto porque poseía los líderes necesarios, surgidos de las clases media y alta, como por sus tradiciones de control moral de la comunidad sobre los individuos y sobre el desafío cultural que había supuesto la inmigración. La extensión de las leyes de asistencia escolar obligatoria, tras la Guerra Civil, parece haber seguido las líneas del desafío de la inmigración y de las ciudades. A medida que los conflictos entre los protestantes nativos y los grupos raciales inmigrantes crecían, la importancia de la escuela como arma aumentaba. A la enseñanza elemental obligatoria del siglo XIX, siguió la enseñanza secundaria obligatoria del siglo XX.

La educación secundaria fue concebida primeramente como socialización, y el programa de estudios, tal como se estableció inicialmente, ponía especial énfasis en los estudios clásicos, totalmente alejados de la vida comercial. Pero aquí surgió un motivo de tensión en los planes de los educadores de la secundaria. Por un lado, estaban encargados de proveer de una educación consistente en una socialización cultural, pero esta socialización debería tener lugar a un nivel más elevado que el de la escuela elemental, y por lo tanto, debía tener algún contenido diferenciador. Este contenido podía ser hallado en los temas tradicionales de la educación superior: clásicos, lenguas, litera-

tura, historia, ciencia. Por otro lado, este contenido era ya dado por los "colleges" existentes, y como veremos en la sección que trata de "colleges" y universidades en este capítulo, los "colleges" eran ampliamente eficaces en América, aun antes del impulso a las escuelas secundarias. Así, las escuelas secundarias y los "colleges" competían mutuamente porque aún no existía la regulación de las edades de graduación y ambos centros trabajaban con estudiantes de los mismos tramos de edades.

Las leyes de asistencia obligatoria, que comenzaron por las leyes contra el absentismo en la década de 1850, como parte de las cruzadas de moralización social de la época, especificaron las *edades* a las que los niños debían ir a la escuela, pero no el nivel de estudios o el tipo de enseñanza (Folger y Nam, 1967: 24-26). Los niveles de grado, la escuela secundaria de "4 años", la escuela elemental de "8 años" y, sobre todo, la promoción anual regular no se desarrolló hasta 1870. Había un considerable atraso en los grados: todavía en 1910, la mayoría de estudiantes, con edades entre 14 y 17 años estaban todavía en la escuela elemental; aproximadamente, un 25% de los alumnos tenían más de 13 años, y un 80% de los estudiantes de escuelas secundarias, más de 18. Los estudiantes de las escuelas secundarias podían muy bien sobrepasar los 20 (Folger y Nam, 1967: 6, 8-10). Y los "colleges", siguiendo el modelo medieval que prevaleció en América hasta finales del siglo XIX, tenían también un sector de estudiantes, desde los 13 a los 25 años. No se requería una asistencia previa a escuelas secundarias ni siquiera asistencia a escuelas elementales, siempre que los estudiantes no fueran analfabetos, y muchos "colleges" establecían sus propios departamentos preparatorios para estudiantes que necesitaran sobrepasar dichos requisitos.

Además, ambas clases de escuelas competían con enseñanzas profesionales de los mismos niveles de edades. La enseñanza profesional en medicina, derecho, teología e ingeniería, a mitad del siglo XIX, fue ampliamente realizada comenzando por el nivel de aprendiz, empezando en todas partes desde los 13 ó 14 años a los 20. Donde existían escuelas profesionales, admitían estudiantes (como hacían las universidades medievales europeas, las "British Inns of Court", en las que estudiaban los abogados, y así sucesivamente) sin requisitos de enseñansa previa, excepto el saber leer y escribir, y a cualquier edad desde los trece años[19].

[19] En otras palabras, distinciones entre educación secundaria, superior y profesional no existían antes del desarrollo del sistema escolar burocrático y secuencial de los tiempos actuales. En Europa, con anterioridad al siglo XIX, e incluso antes, el término "college" era usado indiferentemente para una escuela local no titulada y para las anejas a una universidad. Cuando se hizo una diferenciación de niveles fue mediante una arbitraria división de contenidos. En Alemania y Francia, la naciente escuela secundaria contenía muchas más de las materias universitarias que en Inglaterra y Estados Unidos. Aquélla enseñaba materias universitarias tales como filosofía, mientras que por el contrario, éste meramente ampliaba los estudios de la escuela elemental con la gramática (Aries, 1962:141-161). Estas diferencias indican que no hay intrínseca necesidad de enseñar determinadas materias a determinadas edades.

Bajo estas condiciones, no es sorprendente que todo el contenido tradicional de la educación fuera frecuentemente impugnado por el público como disciplinas inútiles sobre temas irrelevantes. Las alternativas propuestas, muy a menudo constituían algo nuevo: educación profesional para la época moderna. Algunos educadores se oponían a ello, pero otros comenzaron a organizar, por 1880, escuelas secundarias profesionales. El ideal de una educación utilitaria había surgido con anterioridad. Antes de la Guerra Civil, floreció un punto de vista idealizado sobre la enseñanza de artes manuales entre los reformadores filántropos de la clase media y alta como parte de los esfuerzos para recobrar las virtudes de la vida rural. Estas labores manuales fueron primero introducidas en seminarios que preparaban misioneros para sus empresas evangélicas en el Oeste (Fisher, 1967: 16). Los trabajos manuales fueron el principal método de enseñanza en escuelas reformadas, donde eran contemplados como el mejor remedio contra el crimen y la delincuencia, y el valor moral de este tipo de enseñanza fue propugnado todavía a finales del siglo por sociólogos como Jane Addams, quien arguía que daba un sentido a las vidas de los obreros industriales (Fisher, 1967: 47).

En el período de fuerte industrialización después de la Guerra Civil, sin embargo, este punto de vista filantrópico sentimentalizado retrocedió y los abogados del profesionalismo empezaron a argumentar que una enseñanza profesional podría suministrar una nueva élite de ingenieros. El primer abogado de esta posición fue Calvin Woodward, un graduado en Harvard y Deán del Instituto Politécnico de la "Washington University", en St. Louis, quien fundó una Escuela Técnica Superior ideada para reemplazar la educación tradicional, irrelevante desde el punto de vista profesional. La escuela de Woodward atrajo mucha atención, especialmente en el ambiente de la ideología de Horatio Alger, popular entonces entre los hombres de negocios.

No obstante, los propios ingenieros eran poco partidarios de los programas de enseñanzas manuales. La profesión se estaba separando del aprendizaje como aprendiz de destrezas mecánicas, y la "Morrill Act" en 1862 establecía "colleges" locales a tal fin. De acuerdo con esto, no eran partidarios de tener enseñanzas de ingeniería establecidas en la educación de nivel secundario. "Ninguna patente de nobleza puede ser demasiado alta para una profesión que enseña el camino de la civilización en el mundo..." declaraba el Presidente de la "American Society of Engineers" en 1891, en una alocución titulada "El Ingeniero como Escolar y como Caballero" (Fisher, 1967: 66). La Sociedad Americana de Ingenieros mostraba escaso interés por las escuelas de artes aplicadas, y al final de la década de los noventa comenzó a apoyar vigorosamente las escuelas de artes mecánicas manuales como una alternativa, una concepción popular de la enseñanza profesional[20].

[20] Los tipos de carreras de los graduados en el "Woodwards Manual Training School" tendían a corroborar el escepticismo de aquellos que no esperaban que la edu-

A comienzos del siglo XX, los educadores profesionales volvieron atrás, al ideal de una enseñanza para ocupaciones de bajo nivel, abogando por escuelas separadas de artes mecánicas para la clase obrera. El programa fue apoyado después de 1900 por la Sociedad Americanas de Ingenieros Mecánicos, la Asociación Nacional de Fabricantes y la Asociación Nacional de Educación. Los fabricantes e ingenieros miraban la extensión de las escuelas de mecánica como una cruzada destinada a quebrar el poder de los sindicatos, controlados desde fuera del país, que impedían a los muchachos americanos que aprendieran un oficio. Frederick Taylor, el abogado de la dirección científica, como una solución a las contiendas laborales, tendió a igualar los conceptos de "educación" y "producción". De acuerdo con Fisher (1967):

> Es evidente en el testimonio de Taylor ante un Comité especial del Congreso, en el que describió de qué modo manejar una pala puede hacerse científicamente. Cuando uno de los apaleadores de una cuadrilla tiene problemas o produce por debajo de la media —dijo Taylor—, se envía a un "maestro" para que le muestre cómo hacer el trabajo más fácil y rápidamente. "Ahora, señores —continuó Taylor, dirigiéndose al Comité —quiero que vean claramente porqué esto es uno de los logros característicos de la dirección científica, no se trata del "nigger driving"[21]; esto es buena voluntad; esto es enseñanza; esto es exactamente lo que me hubiera gustado que me enseñaran si yo fuera un muchacho que tratara de aprender cómo hacer algo" (89; ver también 115-131).

Dada esta visión de la educación laboral, no es sorprendente que Samuel Gompers y los sindicatos la contemplaran con sospecha y hostilidad, aún cuando ellos tenían cierto interés en dignificar el trabajo manual para lograr para él un sitio en el currículum escolar. Está claro, a partir de los datos citados en el capítulo 1.º que la educación profesional no tuvo nunca una gran importancia práctica. Sus defensores fueron siempre más fuertemente motivados por cuestiones ideológicas, y los programas eran verdaderamente puestos en marcha en períodos de crisis políticas. Así, la "Smith-Huges Act", acordando un apoyo federal a la educación profesional, fue aprobada durante la época del fervor xenófobo tras la entrada de EE.UU. en la I Guerra Mundial. Se hicieron aplicaciones posteriores en 1933 y 1934, como parte de los esfuerzos del "New Deal" para solucionar el "problema de la juventud", y de nuevo en el "NDEA Act" de 1958, durante el resurgimiento nacionalista provocado por la "Cold War Sputnik" y la recesión económica[22].

---

cación de las escuelas superiores condujera a un verdadero "status" de élite. Aproximadamente la mitad eran contables, auxiliares, tenedores de libros o delineantes; menos de un octavo eran ingenieros. Otros, obtuvieron puestos de "white-collar" en fábricas, comercios y profesiones (Fisher, 1967:77).

[21] N. del T.: Expresión coloquial de difícil traducción. Puede ser algo como "a tontas y a locas" o a "trompicones".

[22] Fisher (1967:213) describe los argumentos de la Junta Federal de Educación Profesional, como sigue:

Los líderes de la educación secundaria americana han sido generalmente hostiles al movimiento en favor de las escuelas profesionales (Curti, 1935: 317, 348) (Cremin, 1961: 27 y ss.). Veían la educación profesional como si ésta socavara los ideales de una educación culturalmente socializada y de desarrollo del sentido de la ciudadanía, y sin duda sentían el desafío de su status que la acompañaba. En principio las escuelas secundarias profesionales o sus planes de estudios podrían haber reemplazado enteramente a las escuelas secundarias más orientadas hacia las artes liberales, o el sistema de enseñanza podría haberse bifurcado en varios sectores. Los educadores, en general, se oponían tanto a una amenaza como a la otra. Las dificultades políticas para financiar las escuelas de artes liberales en competición con una educación técnica aparentemente más solicitada debe haber parecido una amenaza, y su atentado al valor social y moral de la educación les hizo oponerse a toda quiebra estructural que pudiera diluir su influencia moral y minar la inclusividad política de la enseñanza.

Como en realidad sucedió, la enseñanza profesional nunca fue una amenaza real ya que ella misma arrastraba una cierta debilidad. La educación profesional podría parecer atractiva en comparación al aprendizaje de memoria de la enseñanza clásica, pero las escuelas profesionales se desorientaron ellas mismas en su competición con las realidades de las profesiones. La enseñanza de las técnicas manuales podría muy bien ser adquirida en el propio trabajo o mediante aprendizaje, y la de estrictos trabajos manuales reduciría aparentemente el valor de la educación para los estudiantes sujetos a la enseñanza de artes liberales. El prestigio de la educación se perdió, pero se dieron algunas ventajas a los trabajadores manuales que adquirieron sus conocimientos en el propio trabajo. La consigna fue que los conocimientos técnicos dignificarían el trabajo, y mucho se hizo para establecer una distinción entre "artes" y "oficios". De todos modos, tales esfuerzos para prestigiar el trabajo manual no convencieron. Estudiantes como los del Instituto "Booker T. Washington", de Tuskegee, pusieron objeciones a la enseñanza de artes manuales en lugar de la cultura de clase media que podría ayudarles a obtener un mejor status social (Curti, 1935: 293). En general, la enseñanza de trabajos manuales fue asociada en la mente del público con la rehabilitación de delincuentes (Fisher, 1967: 78-79).

La combinación de estas dos faltas —la falta de ventajas competitivas de la educación de trabajos manuales sobre los logrados en el propio trabajo o en otras enseñanzas informales y el hecho que aquel tipo de educación no favorecía la movilidad social de los estudiantes hacia la cultura de clase media— significó que la educación de técni-

---

Había más "gente mal acoplada socialmente" en este país que nunca; sugería la Junta (en una transcripción libre del Reader's Digest): "los delitos y desobediencia a las leyes" aumentaban; miles de americanos eran muertos o mutilados cada año en accidentes de tráfico. La nación podría dar pasos vitales en la solución de estos problemas facilitando más educación profesional, los índices de criminalidad podrían ser reducidos y los ciudadanos lisiados por accidentes podrían ser rehabilitados.

cas manuales fue forzada a perderse en los cursos de artes liberales. Los estudiantes preferían cursar estas materias o retirarse por completo. La educación en escuelas secundarias adquirió un creciente valor profesional ya que se incrementaron los empleos administrativos, especialmente con la introducción de la máquina de escribir y la subsiguiente contratación femenina que se produjo hacia el cambio de siglo. Los estudios comerciales tuvieron más éxito que los manuales, aunque su principal atracción fue confinada a las mujeres. En contenido y en status permanecieron, sin embargo, unidos a las materias de artes liberales, y de esta manera, preparaba estudiantes para el tipo de cultura de clase media tanto como para enseñanzas técnicas requeridas para empleos administrativos. Las escuelas profesionales, sin embargo, no florecieron. Había menos de un centenar en 1950, y sólo gracias a la "NDEA Act" de 1958, actuando en un período en el que estas eran el mejor medio de mantener a los jóvenes desempleados fuera de las calles, se consiguió una expansión de las escuelas de tal clase (Fisher, 1967: 218).

Restrospectivamente, podemos contemplar el movimiento de educación profesional como un intento por parte de algunos sectores de la comunidad de educadores de adaptarlo al influjo de los estudiantes de las clases más bajas en las escuelas secundarias, resultado de la introducción de leyes de asistencia escolar obligatoria. Habiendo luchado por la extensión de la influencia de estas leyes, los educadores encontraban que sus enseñanzas eran poco significativas en relación con las vidas de muchos de sus estudiantes, pero en lugar de renunciar, abandonando la aplicación de la enseñanza obligatoria, buscaban racionalizar la justificación de mantenerlos en las escuelas. La misma interpretación, "grosso modo", puede ser aplicada al movimiento progresivo[23] en la educación, que trataba de implantar un vago concepto de enseñanza para la "adaptación a la vida" en vez de la educación clásica. Algunas de sus innovaciones, tales como los deportes y otras actividades extraacadémicas, no cabe duda de que servían a una función interna para la propia escuela proporcionando alguna diversión para sus forzados cautivos, y por lo tanto, cierto control sobre ellos, especialmente a través de los deportes escolares[24].

Las reformas del progresivismo tuvieron un mayor efecto a largo plazo que las del profesionalismo, en parte porque no amenazaban las funciones de la escuela de socialización de status y movilidad. Mientras que facilitando algunos desahogos necesarios a los muchachos rebeldes, el alejamiento del énfasis puesto siempre en las materias académicas, facilitaba la necesidad de enseñar a una amplia y hostil masa de estudiantes de la clase obrera. Estas presiones eran especialmente fuertes en las grandes ciudades. En 1909, 58% de los estudiantes en 37 grandes ciudades tenían padres nacidos fuera, y fue en estas pobla-

[23] N. del T.: El "progressivism" era un sistema educativo que ponía especial énfasis en preparar a los alumnos de acuerdo con los temas de la cultura moderna y cambios tecnológicos.

[24] Véase el sumario de estudios de Bidwell (1965); véase también Swift (1971).

ciones donde la educación progresiva se implantó en primer lugar (Swift, 1971: 44).

El progresivismo suministró, por algún tiempo, una ideología útil para combatir las críticas sobre la inutilidad del contenido de los cursos y su énfasis en la pedagogía y en los tests científicos dio cierta base a las demandas de un status profesional para los enseñantes. Tiempo atrás, la asistencia a los "colleges" se convirtió en un extenso objetivo en los Estados Unidos; la educación en las escuelas secundarias no necesitó por más tiempo ser defendida como un fin en sí misma, y el progresivismo declinó como ideología popular (Cremin, 1961: 175 y ss; Trow, 1966). No obstante, sus prácticas siguieron siendo apreciadas, tanto en el énfasis puesto en las actividades deportivas y extracurriculares como por los valores prevalentes entre los estudiantes. Así, el estudio de Coleman, realizado en 1957-58, en 10 escuelas secundarias del medio-oeste, encontró que los deportes y el liderazgo de actividades sociales eran muy apreciados, mientras que la competencia escolar lo era menos, y que estas actitudes eran muy fuertes incluso entre estudiantes de clase media que pensaban asistir a "colleges" (Coleman, 1961). Por supuesto, la estimación de un cierto antiacademicismo era mayor en las escuelas superiores suburbanas de la clase media-alta, donde ir a los "colleges" era la norma. Los estudios sobre escuelas superiores en los años veinte descubrieron que las innovaciones del progresivismo en materias no académicas fueron entusiásticamente aceptadas, tanto por los estudiantes como por los profesores, haciendo de las escuelas una especie de club social para los alumnos de clase media y sus familias (Lynd y Lynd, 1929: 188-205, 211-222; Waller, 1932: 103-131).

El ataque contra la inutilidad práctica de la educación secundaria fue, así, calmado por un conjunto de reformas relativamente mínimas. Las demandas de una educación profesional relevante eran sólo una forma conveniente de retórica para expresar la insatisfacción en un período en el que la relevancia organizativa de todas las formas de educación que competían entre sí era dudosa. Esto era especialmente verdad en su forma más reciente, la escuela superior. El resultado fue el de una sucesión de cursos y el valor de cada tipo particular de educación para cubrir esta secuencia. Pero el público (o para el caso, los educadores) no tenían una opinión tan abstracta sobre la naturaleza del mercado educacional. Su insatisfacción era bastante real, pero en cuanto a soluciones retrocedieron al más común estilo de argumentos "prácticos". Su respuesta verdadera a la enseñanza profesional, cuando esta era ofrecida, muestra las raíces de su comportamiento de forma más verdadera.

Con el crecimiento de las escuelas secundarias en los años setenta, los problemas de organización se convirtieron en una influencia dominante sobre la naturaleza de la educación. Siguiendo la iniciativa del Superintendente William T. Harris de St. Louis, la escuela secundaria fue organizada en una sucesión de cuatro cursos con promoción por exámenes regulares. El voluminoso número de alumnos necesitaba

estandarización de las secuencias de instrucción y medios de evaluación; las escuelas ponían especial énfasis en el aprendizaje de memoria, los registros de asistencia y los principios generales de eficacia al hacer avanzar a los estudiantes en amplios grupos (Cremin, 1961: 19-21; Swift, 1971: 67-77).

Al mismo tiempo, las escuelas se convirtieron en unidades administrativas más amplias. La unificación de los distritos escolares comenzó en la década de 1870. Esto representaba el declive de la escuela de un único profesor con chicos de varios niveles en la misma habitación, la forma más corriente aún en 1870. Los directores de colegios y los superintendentes empezaron a aparecer, y a principios del siglo XX, las escuelas rebosaban, tanto de estudiantes como de administradores. Una vez que fue creada la organización burocrática, su propia dinámica de desarrollo se hizo dominante. Entre 1920 y 1950, el número de estudiantes en las escuelas públicas creció un 16%, el número de enseñantes, un 34%, y el de administradores, un 188% (Swift, 1971: 81). Como resultado de las leyes de asistencia obligatoria, basadas en la edad, y los efectos de la burocratización, la escuela comenzó a clasificar los alumnos por edades, y las líneas de edades bajaron notablemente, tanto en las escuelas elementales como en las secundarias. En 1910, un 25%, estimado, de los estudiantes en escuelas elementales tenían más de 13 años, y un 80% de los de enseñanza secundaria más de 18, mientras que en 1950, las cifras eran, respectivamente, de 2,4% y 4,2% (Folger y Nam, 1967: 6, 8-10). Esto quiere decir que la flexibilidad en las edades para asistencia escolar había disminuido claramente para los estudiantes; esto también implica que los estudiantes avanzaban en los cursos más por el paso del tiempo que por sus logros[25]. Los intereses de la eficiencia adminitrativa eran importantes en esta transformación: los retrasos en los grados fueron acometidos explícitamente como un gasto innecesario, y los administradores de las "escuelas progresivas" de las ciudades siguieron la vía de establecer criterios de eficacia basados en altos índices de pase a los grados siguientes (Callahan, 1962: 168-169).

El sistema americano de educación secundaria tomó, así, esta forma: una sucesión unitaria, abierta y obligatoria para todos, preparando primeramente para el pase a los "colleges", rígida graduación por edades, con un gran énfasis en hacer que los estudiantes avanzaran a través de ella en falanges ordenadamente. La tendencia de la escuela pública en el siglo XX, no obstante, no es simplemente un asunto de burocratización en respuesta a los problemas internos de control y de aglomeración de alumnos. Tanto la educación primaria como la secundaria encontraron finalmente un lugar modesto pero firmemente establecido en el campo de las profesiones, como parte de un prolon-

[25] La tasa descendiente de retraso en el paso de grado no puede ser achacada al número creciente de suspendidos, desde el momento en que el porcentaje de asistencia a la escuela secundaria se incrementó desde un 12% en el grupo de 14-17 años, en 1910, a 75% en 1950. La otra posible explicación —que los estudiantes hubieran aprendido más y mejor— es poco plausible.

gado canal conduciendo invariablemente hacia la educación superior. Así, fue cada vez menos importante si los estudiantes aprendían alguna materia académica en particular al más bajo nivel o si avanzaban en sus estudios sin ningún tipo de examen verdadero. Las distinciones más notables desde el punto de vista de las profesiones eran empujar cada vez más hacia los niveles altos —ingresar en un "college", una vez completados los estudios, ingresar en una universidad o en una escuela profesional, y así sucesivamente—. Colocar los índices de terminación de estudios a los más bajos niveles era simplemente parte de un modelo más extenso de expansión a los niveles más altos.

Es a este modelo al que ahora vamos a referirnos.

"Colleges" y Universidades

Los Estados Unidos han tenido siempre el mayor número de instituciones de educación superior. En el tiempo de la Revolución, había 9 "colleges" en las colonias; en toda Europa, con una población 50 veces la de América, había, quizás, 60 "colleges" solamente. A comienzos del siglo XIX, se produjo en los Estados Unidos una ola de nuevas fundaciones, llegando su número en 1860, a aproximadamente 250. Hacia 1880, había 811 "colleges" y universidades; en 1970, 2.556 (véase Cuadro 5.2). Los Estados Unidos no sólo comenzaron con el porcentaje más alto de instituciones de educación superior del mundo en relación con la población, sino que este porcentaje se vió incrementado incesantemente, mientras que el número de las universidades europeas no era mucho mayor en el siglo XX que en el XVIII (véase *Bendavid y Zloczower,* 1962:44-85).

La diferencia en cifras de "colleges" no aparece ligada a la demanda pública de educación superior, pues la oferta de los mismos, en Estados Unidos, ha estado durante la mayor parte de su historia por encima de la demanda, un hecho que ha tenido consecuencias importantes respecto al lugar de la educación superior en la sociedad americana. Más bien, debemos contemplar los impulsos y condiciones que promovieron y permitieron la fundación de "colleges" en tan gran número. Las condiciones que permitieron esta ampliación del número de fundaciones fueron la descentralización política, la pérdida por parte de las iglesias del apoyo económico del Estado después de la Revolución y la tradición legal que otorgaba liberalmente títulos corporativos. (El caso del "Dartmouth College" después de todo, es como un límite dentro de una ley corporativa). La democracia americana y los gobiernos locales dieron grandes facilidades para obtener autorización estatal para fundar un "college", en Europa, por el contrario, los gobiernos centralistas y autocráticos limitaban la concesión de autorizaciones, y la conexión de las universidades europeas con la iglesia estatal hizo de la fundación de nuevas universidades asunto de política eclesiástica.

Cuadro 5.2
Instituciones de enseñanza superior y su relación con la población de los EE.UU.

Año	"Colleges" y y Universidades	Número por millón de habitantes.
1790	19	4,9
1800"	25	4,7
1810	30	4,2
1820	40	4,2
1830	50	3,9
1840	85	5,0
1850	120	5,2
1860	250	7,9
1870	563	14,1
1880	811	16,1
1890	998	15,8
1900	977	12,8
1910	951	10,3
1920	1,041	9,8
1930	1,409	11,4
1940	1,708	12,9
1950	1,851	12,2
1960	2,008	11,1
1970	2,556	12,5

Fuente: "Historical Statistics of the United States", Series A-1 y H-316; "Statistical Abstract" of the United States (1971: Cuadro 198); Tewksbury (1932:16); Rudolph (1962:486). Hay ligeras diferencias según las fuentes.

El número de instituciones en los años 1800 a 1860 son estimaciones y no datos exactos.

La situación política de América facilitaba la fundación de nuevos "colleges"; grupos políticos, regionales y religiosos, en competencia, se beneficiaron de estas oportunidades. La escasa proliferación de "colleges" en las colonias fue debido, en primer lugar, a las rivalidades entre diversas sectas religiosas —una reacción ortodoxa contra la liberal Harvard llevó a la fundación de Yale; una secesión en la iglesia Presbiteriana, llevó a Princeton; los Baptistas fundaron Brown; los Holandeses Reformados, Rutgers, y así sucesivamente—. En cierto modo, la ola de fundaciones de "colleges" fue también debida al deseo, en muchas regiones, de tener un centro educativo convenientemente situado en las cercanías. Después de la Revolución, y especialmente durante el período de expansión hacia el Oeste, el orgullo local y estatal condujo a la creación de un gran número de "colleges". Además, la cercanía de la frontera produjo no sólo un ensanchamiento de las franquicias sino también un debilitamiento de la influencia de las respetables iglesias del Este y del monopolio cultural ejercido por la clase alta colonial. En esta situación inestable, la institución sustentadora del sta-

tus de la aristocracia puritana, el "college", se volvió asequible a los sectores más pobres de la población. Las iglesias evangélicas de la clase baja, los Baptistas, Metodistas, y otros, establecieron centros de enseñanza propios en todas las localidades donde había un grupo apreciable de miembros de la iglesia o una amenaza para el "college" de una congregación rival. En esta situación emerge una figura que acabó dominando la educación superior en América hasta bien entrado el siglo XX: el Director de colegio, un empresario de la educación.

Los "colleges" que proliferaron a lo largo de la geografía americana a principios del siglo XIX eran imitaciones de los establecimientos coloniales originales; fueron raras las innovaciones en el estrecho campo de las enseñanzas clásicas hasta la segunda mitad del siglo. Las materias que impartían habían sido tomadas de la sección de artes liberales de las universidades europeas y conducían a la graduación tradicional de "Bachelor of Arts". En la universidad medieval, las artes liberales eran esencialmente una enseñanza preparatoria para los verdaderos estudios universitarios de teología; medicina y leyes. La universidad medieval, como institución de la educación superior en una sociedad que, por otra parte, solo tenía escuelas elementales ligadas a iglesias, combinaba las funciones de una escuela secundaria y un conjunto de escuelas profesionales. (La elevación de grado de la enseñanza del B.A. a un nivel por encima del de las escuelas secundarias empezaban a desarrollarse). El "college" americano, sin embargo, había perdido la enseñanza profesional y la expedición de títulos a comienzos del mismo. La tradición legal inglesa, en la que los americanos se inspiraron, instruía abogados fuera de las universidades; la oposición congregacional protestante a las formas eclesiales establecidas de escuelas universitarias de Teología terminó con la eliminación de este departamento; y la escasa y dispersa profesión médica americana impidió el establecimiento de cátedras de medicina en las universidades. El "college" colonial era esencialmente el equivalente de la escuela secundaria, y los del siglo XIX eran fieles imitaciones de los modelos originales[26]. En ausencia de escuelas secundarias en América, el "college" actuaba como un sustituto; además, la alineación de edades de los centros —desde los 13 a mediados los veinte— era de hecho equivalente a las de las pocas escuelas secundarias que empezaron a surgir a mediados del siglo.

El "college" americano del siglo XIX fue, en primer lugar, un instrumento para inculcar piedad religiosa, de acuerdo con los dogmas de cada una de las confesiones, y para conferir cualquier status que pudiera derivarse del mismo y de sus graduaciones. Sólo su función

[26] La alta proporción de "colleges" en los primeros tiempos de EE.UU. no debería realmente compararse con la proporción de universidades en Europa, al menos con las que —como las universidades alemanas— ya habían experimentado amplias reformas. Pero estos "colleges" americanos habían sido elevados de graduación, entrando en una real educación "terciaria", en el sentido *estructural*, extendiendo los años de certificación de estudios a una proporción respecto a la población sin precedentes en el mundo.

de certificación de status era importante en esa época, pues la enseñanza impartida a través del curriculum clásico y la autoridad severa eran de muy reducido valor práctico o intelectual. Al "college" se le distinguía de la escuela secundaria sólo por su nombre y por su grado, no por su contenido. El origen del gran número de "colleges" en América no puede ser atribuido a las demandas de la economía ni a las de la revolución industrial; no sólo su existencia precedió a la expansión económica sino que su enseñanza no fue en ningún modo planeada para ninguna actividad práctica.

Hacia 1850, los "colleges" americanos se enfrentaron a una crisis. Eran pequeños y se hallaban continuamente en dificultades financieras. El porcentaje de quiebras era alto: la asociación Feverish de empresarios de la educación había fundado cerca de 1.000 "colleges" antes de la Guerra Civil, de los que más de 700 quebraron (Rudolph, 1962:47). Claramente, había muchas más instituciones de enseñanza que demanda. Pero a mediados del siglo, la crisis pareció empeorar. Los "colleges" no sólo dejaron de aumentar en número sino que también disminuyeron de tamaño. El número de estudiantes en estos centros, en 1870, en Nueva Inglaterra, había estado disminuyendo durante cierto tiempo, tanto en cifras absolutas como en relación con la población (Rudolph, 1962:218). Además, comenzaron a producirse ataques contra los "colleges" y sus programas, por su desconexión de la vida y los intereses de la gran mayoría de la población. Con todo, este fue un período de gran aumento en la alfabetización del pueblo, de consolidación de las escuelas públicas elementales y del comienzo de las secundarias. Una creciente y potencial clientela se fue haciendo visible, aunque la situación de los "colleges" tendió a empeorar[27].

La crisis fue una clara consecuencia de la superabundancia. Los Estados Unidos, con quizá cinco veces más establecimientos que todo el resto del mundo, tenía demasiados para la demanda existente. Sin embargo, esta saturación existió seguramente a lo largo de todo el siglo XIX. La crisis, también parece reflejar un cambio en la naturaleza de la valoración educativa de estos centros y el nacimiento de una fuente externa de competición para los "colleges". Se pone de manifiesto que la valoración del status que la educación podía ofrecer se había diluido por el gran número de los mismos. Ofreciendo muy poco y tratando de emular el alto status de los "colleges" de Nueva Inglaterra, los nuevos sólo podían tener éxito reduciendo el valor de la graduación al hacerla accesible a un mayor número de estudiantes. Del mismo modo, un club exclusivo pierde su deseabilidad si se abre al público de par en par. Su encanto reside principalmente en sus puertas cerra-

[27] Se ha argumentado por Potts (1977) que no hubo crisis, al menos antes de 1860. Basa su argumentación en que los datos de las matriculaciones escolares son fragmentarios y algunas tabulaciones muestran incrementos en el período 1800-1860. Pero la cifra total de 25.000-30.000 estudiantes en 1860, no es grande, y es claro, aún partiendo de los argumentos de Pott, que hubo un apoyo local a los "colleges" que amenazaban cerrar por problemas económicos, lo que, de hecho, expresa que dicho problema existía en este período.

das; una vez dentro, el público cree que sus sillones son viejos y poco confortables. Los empresarios de la educación que recorrían el país de colegio en colegio, fundando y abandonando a menudo muchos de ellos, habían degradado finalmente, la general aceptación que habían anhelado crear en las clases acomodadas.

La expansión de las escuelas secundarias puede haber contribuido a la crisis. Seguramente, las escuelas secundarias compartían las atribuciones de los "colleges" al suministrar un modesto contenido educativo para el que existía una demanda real pero tenían las ventajas de las leyes sobre trabajo de los menores, el movimiento de las escuelas elementales y sus leyes, citadas anteriormente, sobre asistencia obligatoria a las escuelas, así como libertad para enseñar y para su ubicación cerca de los hogares de sus clientes. Además, los tramos de edades de los alumnos de las escuelas secundarias y de los "colleges" eran substancialmente los mismos. Sólo una pequeña parte de la población asistía a uno u otro tipo de institución (véase Cuadro 1.1), así competían por un conjunto limitado de estudiantes.

La única arma de estos centros era su poder de certificación, pero este se debilitó porque estaba basado en la apelación a una institución medieval exclusiva que estaba perdiendo rápidamente su exclusividad. Las materias ofrecidas por un "college" encontraban muy poca demanda, y la enseñanza profesional para la iglesia, leyes y medicina podía ser obtenida fuera de estas instituciones. La primera respuesta de los empresarios de la enseñanza fue iniciar una pequeña serie de cautos experimentos con unos cursos profesionales, pero esto tuvo poco éxito. Los viejos programas fueron repetidamente impugnados por impartir unas enseñanzas inútiles, aunque cuando fueron introducidos otros programas no clásicos (tal como se hizo en Miami, Virginia y Nueva York entre 1820 y 1830) como alternativas al clásico "Bachelor of Arts", fracasaron por falta de estudiantes (Rudolph, 1962:126-129, 238-240). El viejo método de certificación fue siendo cada vez menos respetado, pero los nuevos, que basaban su atracción *solamente* en una enseñanza técnica (los programas mencionados no culminaban en el B.A. sino sólo en un certificado de pericia "proficiency") merecieron aún menos demanda que los cursos clásicos. El utilitarismo parecía una fácil solución para los nuevos reformadores, pero los conservadores veían más claramente cuando se aferraban a las viejas formas de la concesión de "status". Como dijo un director de "college": "Mientras otros están cambiando según las presiones populares... dejadnos seguir nuestro designio de hacer hombres ilustrados y no zapadores o mineros —farmacéuticos— doctores o granjeros"[28]. La función del "college" fue ante todo dar diplomas y no enseñar; anunciar la educación del "college" estrictamente en términos utilitarios suponía incluso perder su poder de certificación.

[28] Rudolph (1962:240). Nótese la denigración de los doctores en esa época, antes de su afortunada revolución en su "satus" producida en el siglo XX (véase también el Capítulo 6).

En la década de 1870, los empresarios innovadores acertaron en una reforma: el paso del "college clásico" a la universidad moderna. En la década de 1880, esta innovación se extendió rápidamente y la suerte de la expresión más elevada de la educación americana comenzó a mejorar. El índice de quiebras descendió rápidamente; el número de instituciones se incrementó considerablemente en el siglo XX; se amplió el cuerpo estudiantil y las facultades, y el porcentaje de estudiantes sobre la población aumentó continuadamente desde un 1,7% de la misma, que en 1876 estaba comprendida entre 18 y 21 años de edad, hasta un 53% en 1970. La innovación fue iniciada por algunas universidades nuevas como la John Hopkins y Cornell en los años setenta y ochenta, y por algunas otras viejas instituciones como Harvard, que se transformaron en universidades. El éxito de estos iniciadores suscitó una rápida emulación. El trasfondo del mismo, por supuesto, era el creciente conflicto de las culturas étnicas clasistas, que dieron a las viejas instituciones culturales nuevas y urgentes necesidades en un período en que la inmigración aumentaba.

El contenido de las materias cambió y los estudios de postgraduados (M.A. y Ph. D.) se añadieron al programa de B.A. El cambio de contenido se llevó a cabo en primer lugar por la introducción de un sistema de elección mediante el cual el estudiante podía optar entre una variedad de cursos (Rudolph, 1978). Esto exigía ir más allá de la educación clásica y produjo una gran expansión de los cursos de ciencias, lenguas modernas y literatura, estudios sociales, y posteriormente, en campos profesionales. La creación de "graduate schools" tuvo un efecto similar sobre el currículum; la sustitución de la enseñanza clásica por una variedad de campos de estudios especializados, académicos y científicos.

Como ha demostrado Vesey, estas reformas fueron llevadas a cabo en nombre de varios ideales: utilidad práctica, ciencia pura, y erudición o alta cultura (1965). Aunque los proponentes de estos ideales eran a menudo antagónicos entre sí, ninguno de ellos fue capaz de prevalecer sobre los otros, y por supuesto, no hasta el punto de poder llegar a conformar las vidas de los estudiantes. No obstante, parece que estos ideales jugaron un papel crucial en la superación de la crisis de la educación superior; suministraron las relaciones públicas necesarias para hacer revivir el prestigio de la graduación en "colleges" y atraer un gran número de estudiantes.

El ideal utilitarista había sido puesto a prueba, y aunque tuvo éxito, pudo suministrar una buena pauta mediante la cual declarar la enseñanza clásica como un triste fracaso; no podía atraer estudiantes cuando la oferta educativa ofrecida por estas instituciones la podían obtener los estudiantes fuera de las mismas (véase Capítulo 1). Enfatizando solamente la enseñanza, las universidades estaban en peligro de perder su valor principal: su privilegio de certificación. Aunque la retórica utilitarista fue usada para la aprobación de la "Morrill Act" (estableciendo "Land-Grant Colleges"[29] en el congreso en 1862, se prestó poca atención a la organización de cursos prácticos de agricultura y

cuando tales cursos comenzaron atrajeron pocos estudiantes (Curti, 1935:212). La única demanda utilitaria para la educación universitaria que pareció tener éxito fue la petición de educar una élite política en las artes de gobierno, un ideal que fue utilizado con éxito en Cornell, y más tarde en Princeton y en otras instituciones.

La ciencia, la erudición la atrajeron ante todo a quienes deseaban perpetuar la vieja élite cultural. Bastante interesadamente, estos tendieron a transformarse en un grupo profesional especializado: los que esperaban llegar a ser enseñantes universitarios. Puesto que ese fue un período de expansión de las universidades, la demanda de profesores fue lo bastante grande para hacer posible la expansión de escuelas graduadas, que se justificaban como preparadoras de enseñantes. El énfasis de escuelas graduadas, que se justificaban como preparadoras de enseñantes. El énfasis puesto en materias científicas o académicas tuvo, probablemente, poco más o menos el mismo efecto en la educación de las mentes de muchos estudiantes que la instrucción clásica, pero esto, al final, trajo consigo el prestigio de una pequeña pero prominente profesión en ascenso: la del investigador científico. Así, ofreciendo una educación descrita en forma brillante, aunque poco definida, como de una gran utilidad, y aportando el prestigio de la ciencia a los estudiantes que no querían convertirse en científicos (o, hablando en términos generales, que no iban a profundizar en esta rama) los empresarios de la educación buscaban revivir el status de las graduaciones escolares.

El principal interés de la universidad revitalizada, dirigida a amplios conjuntos de estudiantes no fue la educación que ofrecían, sino la experiencia social de asistir a ella. La élite más antigua estaba siendo perpetuada de una manera nueva, más desinhibida. Las competiciones deportivas entre diversos centros crecieron al mismo tiempo que la revolución universitaria se desarrolló, y las mismas instituciones de élite empujaron a ambas innovaciones (Rudolph, 1962:373-393). A través de los partidos de fútbol[30], los "colleges" fueron, por primera vez, importantes a los ojos del público, y los alumnos y los legisladores hallaron renovada fidelidad a sus escuelas. Al mismo tiempo, las "fraternities" y las "sororities"[31] se extendieron por todas partes, y con ellas vinieron las tradiciones estudiantiles de la bebida, fiestas, desfiles, bailes, el "espíritu del colegio", en resumen[32]. Es algo exagerado decir que la substitución de los "colleges" píos y no reformados por la cultura sociable de las universidades fue crucial en el crecimiento de matriculaciones, o que el fútbol y no la ciencia fue la salvación de la enseñanza superior americana.

---

[29] N. del T.: Colegios subvencionados por el Gobierno de acuerdo con la "Morrill Act".

[30] N. del T.: El "foot-ball" americano es similar al "rugby" inglés.

[31] N. del T.: Asociaciones de estudiantes, varones y hembras, respectivamente.

[32] Esto no quiere decir que las francachelas estudiantiles no existieran antes. Las "fraternities" existieron ya en fechas tan tempranas como la década comenzada en 1820, pero en conjunto, el cambio de tono posterior fue considerable.

Los dos desarrollos —el nacimiento de una cultura estudiantil hedonista y ritual y la transformación del currículum— no tenían por qué ser opuestos, supuesto que se habían producido juntos como parte del mismo esfuerzo para revivir el status de los colegios. El nacimiento de la cultura estudiantil indica, antes que otra cosa, que la educación había empezado a ser utilizada como bien de consumo por las nuevas clases altas de la industria, aunque también atrajera a un creciente número de personas de tendencia intelectual que buscaban una carrera en la enseñanza. La asistencia a las universidades se convirtió en un interludio de diversión en las vidas de los jóvenes de las clases medias y altas de América, y el aumento de matriculaciones debe ser atribuido, en parte, a la mejora en el nivel de vida. Pero los ritos de la vida estudiantil tenían otro aspecto importante: eran expresiones directas del lado informal de la estratificación y de la sociabilidad. A través de la participación en las fiestas y bromas de la vida del "college", los jóvenes americanos crearon y consolidaron amistades. Las "sororities" surgieron, como Scott demuestra, por los esfuerzos de los padres para promocionar una clase social endógama (1965:514-527)[33]. Las "fraternities", que ya habían existido a partir de 1830, fueron más importantes. La cultura de los "colleges" desempeñó la función de educar juntos a los muchachos de la clase media-alta, formándolos en grupos de amigos encuadrados por sentimientos de actividades colegiales, y posteriormente, por matrimonios entre ellos. (Véase Baltzell, 1958:327-372). El nuevo estilo del fútbol y de la hermandad escolar se convirtieron, así, en algo muy importante para formar grupos de élite en América, recobrando de una forma secularizada, el status de los primeros "colleges" coloniales.

Que el éxito inicial de la nueva universidad fue más el resultado de una oferta de un status privilegiado que de una eficiencia educativa se demuestra por el fracaso del movimiento de "aceleración" que se produjo en la década de 1880. Algunos directores, de mentalidad utilitarista, impugnaron el plan de estudios de 4 años como una tradición inútil heredada de las universidades medievales, e introdujeron reformas que permitían a los estudiantes avanzar en los cursos a la marcha que quisieran, adquiriendo su enseñanza según su propia base (Rudolph, 1962:446-448). Este esfuerzo para colocar la enseñanza a espaldas de la función central del "college" fue un fracaso. Los estudiantes no querían perturbar los rituales de las rivalidades entre "freshmen" y "sophomores"[34], los bailes de los "juniors"[34] y los privilegios de los "seniors"[34]. Los líderes del movimiento de "aceleración", tomando muy en serio su propia retórica reformista, erraron en su apreciación de la demanda educativa de muchos de sus clientes. La mayor parte de los estudiantes encontraban que la esencia de la educación

[33] N. del T.: O sea, en la que se producen matrimonios entre individuos de una misma clase social.

[34] N. del T.: "Fresman" estudiante de primer curso; "Sophomore", de segundo; "senior" estudiante en el último curso; "junior" en los cursos inferiores al "senior".

universitaria estaba en los ritos agradables, conferidos de un status y en la vida social del centro, más que en el contenido de las enseñanzas de las clases.

La forma interna de la universidad fue moldeada por su historia de búsqueda de estudiantes y de abastecimientos de sus deseos de diversión y diplomas. El plan de estudios de 4 años permaneció debido al valor asignado a las formas tradicionales de certificación. Como consecuencia de su largo período de búsqueda de estudiantes, los "colleges" renunciaron a toda denominación confesional; no podían arriesgarse a perder estudiantes por causa de la religión. Del mismo modo, hasta bien entrados en el siglo XX, el nivel de admisión era bajo o inexistente. La necesidad de una clientela también derribó ciertos perjuicios de sexo. Con el período de las reformas universitarias, se introdujo la coeducación y se extendió ampliamente en la mayor parte de los centros universitarios más importantes y florecientes, proceso que se autoalimentó por el hecho de que al haber gran número de varones casaderos concentrados en los "colleges", las mujeres tenían un fuerte incentivo para estudiar en ellos. La expansión del empleo de titulados en las escuelas públicas también atrajo a muchas mujeres al ofrecérseles perspectivas de carrera como profesoras.

Una jerarquía de prestigio comenzó a surgir entre los "colleges" americanos y las universidades, por primera vez durante el período de las reformas. Los colegios que dirigieron las reformas —los primeros colegios coloniales, las nuevas y bien dotadas universidades privadas, y las fuertemente apoyadas universidades estatales del medio Oeste, pronto se adelantaron a los que se habían mostrado remisos en seguirles. Mientras el período de expansión se afianzaba, los "colleges" avanzados comenzaron a atraer a miles de estudiantes, mientras que los que se rezagaron en las reformas quedaban estancados. A esto siguieron diferencias financieras así como intelectuales debido a la calidad de las facultades que las hacía atractivas para estudiantes de muy variados recursos. Con la aparición del fútbol y la cultura universitaria concomitante, Yale, Harvard y Michigán se convirtieron en nombres familiares. Una vez que este prestigio jerárquico fue establecido y afianzado por el éxito financiero, lo que Riesman llamaba "la procesión académica" comenzó y los "colleges" conservadores que estaban en la retaguardia, fueron forzados, muchas veces contra su voluntad, a emular a sus poderes y famosos rivales (Riesman 1958:25-65; Jencks y Riesman, 1968).

Las universidades más importantes estaban ahora en posición de establecer modelos en el mundo de la educación y comenzaron a ascender a una posición desde la que dominaban todas las otras formas de educación: secundaria, profesional y de preparación de profesores. A partir de 1890, las universidades avanzadas, organizadas en la Asociación Americana de Universidades, comenzaron a ejercer un poder acreditado sobre las escuelas secundarias mediante el establecimiento de niveles de admisión. Las escuelas secundarias comenzaron a estar más claramente separadas de las escuelas elementales y un grupo de

edad, definido y específico, fue impuesto para cada una de ellas por las universidades, requiriendo que a la admisión en un "college" precedieran 12 años de escuela (Rudolph, 1962:281-286; Wechsler, 1977). Fue la respuesta de Harris a la presión de estas universidades la que provocó que se opusiera a la enseñanza profesional en las escuelas públicas superiores. Así, la educación en los "colleges" se ligó específicamente a este sistema de escuela secundaria de 12 años. Las pruebas de aptitud y de grado vinieron más tarde, en el siglo XX. El diploma de escuela secundaria fue el primer requisito formal para la admisión en los mismos y continúa así hoy en día, cuando los tests unificados de los que dependía el aprobado individual pudieron sustituirse. vidual pudieron sustituirse.

Gracias al prestigio de sus innovaciones sociales y académicas, la nueva universidad americana adquirió la máxima influencia en el mundo de la educación. Esta influencia se expresó de varios modos. Aquellas escuelas que pudieron hacerlo así procuraron convertirse en universidades. Otras escuelas, como las de enseñanzas profesionales y técnicas, se unieron ellas mismas a las universidades o fueron anexionadas. Diversas formas de educación, compitiendo entre ellas, tuvieron que establecer zonas de actuación que afectaban a grupos distintos de estudiantes. Esto se hizo sistematizando sus enseñanzas, de modo que precedían o seguían al programa universitario del B.A.

Como Jencks y Riesman (1968) demostraron, las formas especializadas de educación superior, desde las escuelas de preparación de profesores a los "colleges" fundamentalistas[35], universidades católicas, "colleges" femeninos y "junior colleges"[36] todos empezaron a dar relevancia a la misma sucesión de disciplinas que practicaban las universidades. A comienzos de la década de 1890, las escuelas normales (institutos de preparación de profesores) desarrollaron la preparación standard del B.A., de 4 años requiriendo un diploma de escuela secundaria para su admisión. Siguiendo este camino, muchas escuelas normales estatales se transformaron en "colleges" del Estado, y unas décadas más tarde, algunos de estos "colleges" consiguieron establecer departamentos de graduados y permanecer con carácter de universidad. Del mismo modo, las universidades estatales de Agricultura y Mecánica, establecidas por la "Morrill Act", tendieron a minusvalorar sus funciones profesionales y a expandir sus ofertas en artes y ciencias, imitando la proliferación de especialidades de las universidades en crecimiento con su gran número de escolares orientados en sus estudios. Incluso el movimiento de los "junior colleges", designado expresamente como un servicio comunitario y una empresa en cuanto a lo profesional, en oposición directa a los programas. La fuerza irresistible fue la de los estudiantes, que preferían con mucho las artes

[35] N. del T.: Movimiento en el Protestantismo Americano que propugnaba la infalibilidad y certeza histórica de la Biblia.

[36] N. del T.: Instituciones que ofrecen instrucción sólo de los dos primeros cursos de un "college" como requisito para ciertas profesiones de poca importancia.

liberales, programas preparatorios para pasar a los finales, orientados ya hacia empleos determinados. Diseñado como una alternativa a la universidad, el "junior college" se convirtió en una última oportunidad de movilidad educacional para estudiantes con bajas calificaciones en la escuela secundaria y en una operación para aprovechar a aquellos que no estaban capacitados para ingresar en la universidad. (Clarck, 1960:569-576; Jencks y Riesman, 1968:480-509).

El más peligroso rival potencial de la temprana universidad americana fue la escuela profesional, particularmente desde que compartió la misma masa de estudiantes. A finales del siglo XIX, no se exigía en ningún sitio tener el título de B.A. para ingresar en una escuela de medicina o de leyes y las críticas sobre la inutilidad de la educación clásica del "college" había conducido a un cambio de muchos estudiantes, de estos centros a inmediatas enseñanzas profesionales. Pero las escuelas profesionales, en vez de adoptar la educación de aquellos, se subordinaron a los programas de B.A. Las universidades comenzaron a fundar sus propias escuelas profesionales y lo hicieron dentro de las escuelas graduadas, exigiendo un título de B.A. para la admisión. Esto eliminaba la competencia para los estudiantes e incrementaba el atractivo del B.A., al darle un valor palpable para una carrera visible, aunque algo artifical. Las escuelas profesionales no pudieron resistir, pues tenían problemas propios, como veremos en el Capítulo 6. Las profesiones, a pesar de todo, mantuvieron algunas veces precarios monopolios en su práctica, especialmente controlando el ingreso en sus filas, pero a principios del siglo XIX se vieron prácticamente arruinadas por sus conflictos internos. El viejo y tradicional status anglo-protestante de las universidades fue un arma muy a mano para las élites profesionales, defendiendo su terreno contra los intrusos de las clases bajas y de las minorías étnicas. Así se forjó una alianza y se estableció el poder de las universidades.

El Establecimiento de la Secuencia Educacional

De este modo las universidades, consolidaron su prestigio nuevamente restablecido e impusieron firmemente el plan de estudio de B.A. de 4 años, u otros análogos en algunos campos profesionales (ingeniería, administración mercantil, educación y enfermería) como un grado universal en una etapa hacia el certificado de postgraduado en escuelas superiores. Cualquiera que fuese la cantidad de enseñanza necesaria, se exigían los 4 años. Además, cualquier campo profesional que aspirase a un status más alto debía integrarse en una secuencia después del B.A. Primero, en derecho y en medicina, (y entrando en estas profesiones, gota a gota, desde las escuelas profesionales más prestigiosas a las otras, por emulación) y más tarde en ingeniería, administración mercantil y educación, el programa post-B.A. se convirtió en la ruta de prestigio, ajustada a los requerimientos de los empleos.

Las formas educativas que competían con las universidades nun-

ca adquirieron ningún status. Los cursos por correspondencia y las escuelas técnico-comerciales (tales como las que ofrecían una enseñanza limitada en algunas especialidades comerciales y de ingeniería) llevaron una existencia marginal, atrayendo bastantes estudiantes como para proporcionar modestos beneficios pero sólo en campos con un trabajo suplementario muy corto (como un programa de informática para computadoras en nuestros años sesenta) o en actividades de poca categoría (mecánicos, secretarias) o recurriendo a anuncios poco escrupulosos o planes dudosos de financiación (véase Hollingshead, 1949:380-381; Clarck y Sloan, 1966). Tales escuelas ponían énfasis solamente en la enseñanza. No requerían un grado previo de escuela secundaria (lo que, después de todo, era innecesario para aprender un oficio o una técnica simple). No prolongaban la enseñanza por 4 años, ni incluían cursos exteriores o no técnicos, ni dedicaban tiempo a actividades extracadémicas. Certificaban solamente en cuanto a la actividad específica que enseñaban y no a cualquier difusa situación social. Por supuesto, es el nombre de la graduación obtenida, la terminología medieval del B.S. y sus elaboraciones modernas lo que otorga prestigio y atrae estudiantes. Aquí, como en cualquier otra parte, el diploma prevalece sobre la propia enseñanza.

A mediados del siglo XX, las universidades habían hecho real una profecía autosatisfactoria. Machacando continuamente sobre la gran, aunque inespecífica, utilidad de la graduación escolar para el "éxito", las universidades habían logrado sobrevivir y crecer, hasta el punto de que la educación de un "college" podría ser vista como si tuviera una recompensa final específica. Con el nacimiento de la educación graduada extensiva, tanto en profesiones como en carreras (estas últimas habían conseguido gran atracción por la continua expansión de posibilidades para enseñantes[37], el programa de B.A. fue transformado en una especie de secuencia en la que cada anillo se justificaba por su enlace con el siguiente. Así, los "colleges" comerciaron con su viejo status bastante hábilmente a lo largo de un período en el que una graduación escolar no enlazaba con una educación ulterior hasta que esa ulterior educación apareciera para justificar el curso "undergraduate".

La Historia ayudó a las universidades a cubrir sus propias huellas en otro aspecto. Al estar diciendo al público continuamente que su educación conducía a las posiciones de élite y ofrecer la oportunidad de una movilidad social, la universidad atraía a un gran número de personas que no tenían la menor posibilidad de alcanzar puestos de élite. Los "colleges", ahora, eran capaces de declarar la verdad de su profecía, puesto que habían atraído a la mayor parte de la clase media-alta y superior, y después, a la clase media y a las personas más ambiciosas e inteligentes de la baja, podían remarcar el hecho de que las posiciones de élite en la sociedad americana eran cubiertas en forma creciente con graduados en sus establecimientos. Dejaban sin mencio-

[37] N. del T.: Estudiante de Universidad o "college" que no ha acabado todavía la carrera.

nar que ya había un gran número de estos que nunca alcanzaron posiciones de alto status. Por su elevado número, los graduados no pudieron contar por más tiempo con alcanzar las posiciones de élite, puesto que empezaron a exceder del número de posiciones disponibles de tal clase aún incluyendo las que podían crearse[38]. Pero los "colleges" habían llevado a cabo un *fait accompli*, y no había vuelta atrás. Ahora la graduación en "college" se había convertido en el requisito previo de muchas posiciones para las que tal educación no había sido nunca necesaria. La educación en un centro de esta clase, otrora incidental complemento de un alto status, se convirtió en el prerrequisito de la mera respetabilidad.

Las credenciales educativas, como hemos visto, se establecieron primero dentro del propio sistema escolar. El punto crucial se produjo cuando las universidades de élite empezaron a acreditar los programas de las escuelas secundarias para la entrada en los "colleges", resolviendo así parte de su lucha por un amorfo grupo de edad común de estudiantes potenciales. La otra mitad de la lucha se resolvió cuando el otro rival de la universidad, las escuelas profesionales, comenzaron a unirse a los "colleges", exigiendo un grado de licenciado como requisito para acceder a sus programas. Así pues, estos certificados de estudios dentro de una secuencia de centros[39]. Finalmente, las graduaciones, como los grados y las puntuaciones de examen hoy en día, no tenían un valor negociable directo en el terreno de las ocupaciones pero sí condicionaba el propio ascenso a un nivel superior de enseñanza. Los niveles de enseñanza avanzados, empezaron por lo tanto, a tener una significación desde el punto de vista ocupacional, en particular en profesiones como las que se obtenían gracias a un monopolio con licencia estatal previo requisito de credenciales educativas hacia los demás sectores de la economía es el tema del siguiente capítulo.

El mayor impulso para su total desarrollo se debió a los fuertes conflictos multiétnicos en el interior de la sociedad americana a partir de mediados del siglo XIX. Dado que el sistema escolar fue erigido para reducir la conflictividad creada por la diversidad de culturas, se puede decir que hubo un cierto éxito. Se consiguió insertar en la cultura anglo-protestante y en sus valores políticos la obligatoriedad de la instrucción para todos los niños a partir de una cierta edad, y se hizo también *virtualmente* obligatoria por su período continuamente creciente si el estudiante quería tener éxito económicamente. Por supuesto, esto no se podía considerar como un éxito total en el propio

[38] En 1967, el 7,9% de los trabajadores manuales cualificados y 5,7% de los de la industria tenían de uno a tres años de "college" y 1,6% de los primeros tenía algún grado escolar (U.S. Department of Labor). Véase también Folger y Nam (1964:19-33) sobre la relación, en descenso, entre años de escuela y éxito profesional.

[39] Los "colleges" han sido, con posterioridad, los que más han usado los diplomas para propiciar ulteriores empleos (Collins, 1969), pero no sólo para facilitar el acceso a colocaciones de enseñante o administrativas, sino a menudo también haciendo que la escala de remuneración se base en la acreditación académica de la posesión de cursos o especialidades.

sentido de la palabra. La creación de un sistema educativo masificado y exclusivo ha hecho que las escuelas se conviertan, internamente, en una parte burocrática de una indefinida y larga secuencia encaminada a la obtención de una prevalencia cultural negociable. Por lo tanto, el contenido de la educación se ha hecho cada vez más irrelevante, excepto en el muy breve camino hasta la aprobación de un determinado curso o también cuando hay que darse un atracón de estudiar antes del examen. Los resultados han sido almacenados casi enteramente en los archivos crípticos de los certificados de estudios, notas de curso y diplomas. El sistema que debía preservar la cultura anglo-protestante ha tendido también a destruirla.

Al mismo tiempo, la diversidad de culturas raciales se ha abierto camino en el pueblo muy gradualmente. Las culturas étnicas, todavía hoy son puestas en una relativa evidencia, después de tres generaciones, tras el corte de la inmigración masiva que se produjo en 1922. Y unas culturas étnicas, más bien divergentes, —negros y latinos— se han movilizado nuevamente y han cuestionado la legitimidad de aquella impuesta en las escuelas. Pero a pesar de toda su vehemencia, estos conflictos se encuentran ahora canalizados sin peligro en un sistema institucionalizado. A pesar de toda su retórica de preservación de una cultura racial e incluso de separatismo, el principal resultado de estos conflictos ha sido hacer que las titulaciones burocráticas sean más fáciles de obtener para los propios miembros de estas minorías étnicas. Esto incluso ha tenido consecuencias irónicas. Un paso más fácil a través de los niveles más bajos e intermedios del sistema educativo ha sido el efecto añadido al devaluar aquellos niveles de aceptación general del sistema de los títulos y organizar presiones por unos, aún mayores, niveles de consecución. Aunque estas luchas raciales están resueltas, la expansión del sistema de las credenciales ha alcanzado posiblemente sus límites exteriores.

6

LA POLÍTICA DE LAS PROFESIONES

Las profesiones y ocupaciones afines ha sido el sector de crecimiento más rápido de la fuerza de trabajo de América: desde un 4,3% en 1900 al 14,2% en 1970 (*Statistical Abstract,* 1971). No sólo se han expandido las profesiones tradicionales —enseñanza, ingeniería, ciencias, medicina, leyes— sino que otras actividades se han revalorizado y han surgido otras nuevas. Ahora tenemos graduados sociales y agentes de la propiedad, agentes de pompas fúnebres se convierten en "morticians"[1] y los conferenciantes de escuelas de comercio que hablan del desarrollo de la administración comercial como de una profesión. Esta proliferación es notable porque la tendencia primera en las fuerzas laborales americanas —desde la Guerra Revolucionaria hasta finales del siglo XIX— se movía en dirección opuesta. Este más reciente desarrollo de la economía americana contempló la quiebra de los controles de las profesiones cerradas y la democratización general del acceso a las ocupaciones. El retorno al profesionalismo comenzó en la atmósfera de un contraataque nativista, a finales del siglo XIX, contra el influjo de una inmigración culturalmente extraña, y unas reformas políticas en defensa de los poderes locales de la clase media anglo-protestante el renacimiento de enclaves profesionales cerrados llegó de la mano de la consolidación de élite cultural de las universidades que controlaba una jerarquía educacional en expansión. Por lo que veremos, lejos de indicar el triunfo de la meritocracia tecnocrática, el desenvolvimiento de las modernas profesiones en América es sólo una nueva variante del proceso ya conocido de estratificación social mediante la monopolización de oportunidades.

El nacimiento de las asociaciones profesionales fue llevado a cabo bajo las consignas populares de modernización y reforma, y esta idealizada imagen ha continuado dominando no sólo los puntos de vista

[1] N. del T: Se refiere a esta especie de supervaloración formal del término al apocar las palabras "Mort(uary) - (phys)ician".

públicos sino también los académicos. La descripción sociológica más ampliamente aceptada ha sido una descripción idealizada. Una profesión es una comunidad auto-regulada (Groode, 1957: 194-200). Tiene un poder exclusivo, normalmente respaldado por el Estado, para adiestrar a nuevos miembros o admitirlos en prácticas. Realiza su especialidad de acuerdo con sus propios patrones sin interferencias externas. Se reserva el derecho de juzgar la actuación profesional de sus propios miembros, y resiste incursiones de las opiniones profanas; ella sola puede decidir el castigo o la expulsión de un miembro incompetente porque presumiblemente ella sola es la que puede decidir lo que es una competencia técnica. Tiene su propio código ético y suele alegar que dedica su trabajo al servicio de la Humanidad, en una acción desinteresada y competente, condenando la comercialización y el exceso de celo profesional.

Después de lo dicho, no es sorprendente que las profesiones hayan sido contempladas como las salvadoras del mundo moderno[2]. Por supuesto, no todas las "profesiones" son enteramente ajustables a este modelo. La definición ideal se refiere especialmente a la medicina, y alcanza razonablemente a la ciencia, leyes y arquitectura. Resulta un poco forzada si se hace extensiva, por ejemplo, a los ingenieros empleados en una gran empresa o a los profesores de sistemas escolares burocratizados. Con el empleo creciente de profesionales tradicionales, tales como los abogados y los científicos en las burocracias, la sociología de las profesiones ha suministrado grandes temas de estudio sobre los problemas de conflictos de roles (p. ej: Kornhauser, 1962; Miller, 1967: 755-767). Las conclusiones expuestas afectan también a pseudoprofesiones como graduados sociales y psiquiatras, cuyo status profesional es problemático por su falta de destrezas de eficacia demostrables.

Está claro que no todas las ocupaciones pueden convertirse en profesiones según el estricto sentido del término. Lo que tenemos, más bien, es un "continuum", o mejor dicho, varios continua de características conducentes a una comunidad de ocupaciones que se regula a sí misma. Son necesarias para ello condiciones especiales (Wilenskym, 1964: 137-158). Una profesión fuerte requiere una destreza técnica real que produzca resultados demostrables y que pueda ser enseñada. La destreza debe ser lo bastante difícil para requerir su enseñanza y debe ser fiable como para producir resultados. Pero no puede serlo demasiado pues en tal caso los extraños podrían juzgar el trabajo por sus resultados y dominar a sus ejecutores con el peso de sus juicios. La

[2] Durante las batallas ideológicas de la década de 1830, Talcott Parsons (1939) decía que las profesiones suministraban una tercera vía entre el egoísmo del capitalismo individualista y la colectivización represiva del marxismo. Más recientemente, hemos estado diciendo que el crecimiento de las profesiones ha invertido la tendencia hacia la deshumanización en las burocracias industriales, y que la profesionalización ha estado ofertándose como una respuesta a la brutalidad policial autóctona y a las dictaduras militares de fuera, como si profesionalizar a los agentes de la violencia pudiera convertirlos en modelos de altruismo.

profesión ideal debe tener una práctica cuyos resultados ocupen el punto medio entre ser completamente predecibles y absolutamente impredecibles. Por un lado, hay actividades, como la de los fontaneros y los mecánicos, que nunca podrán ser profesiones porque cualquier extraño puede juzgar si su trabajo está bien hecho. El que contempla una máquina se da cuenta si funciona o no, aunque no sepa por qué funciona. Por otro, existen vagas ocupaciones como la política administrativa o la lectura de las rayas de la mano que no pueden ser monopolizadas porque son demasiado inconsistentes o idiosincrásicas para poder instruir en ellas a terceros. Otras, autodenominadas profesiones, pueden ser inexistentes por completo, cual es el caso de los graduados sociales, cuya retórica profesional cubre actividades más bien de funcionario de la beneficencia, o los psiquiatras, cuyas curaciones no exceden de la proporción achacable al puro azar. Y, por supuesto, la actividad debe ser fuertemente deseable para los clientes en forma tal que estén dispuestos a permitir a los que la practican un cierto grado de autonomía y respeto en su realización.

Esto limita la profesión ideal tipo a un grupo más pequeño. Pero proporciona todavía un punto de vista demasiado idealizado de las profesiones "reales" de medicina, abogacía y ciencias, y no explica el auge de una marea de pseudoprofesiones en la sociedad moderna. Pues el nivel apropiado de previsibilidad no es la única variable implicada en el hecho de ejercer un monopolio en la práctica. Existen también el poder político y técnicas para la manipulación de los status simbólicos.

El poder político está implicado en casi todas las profesiones de éxito. Éstas consiguen su monopolio y sus derechos de autogobernarse obteniendo el respaldo del estado para otorgar licencias y justificar su autoridad colectiva sobre sus miembros. Las juntas de exámenes médicos y los cuerpos de abogados, controlan sus respectivas profesiones a través de la definitiva sanción de la policía (Gilb, 1966)[3]. Por lo tanto, las variaciones en las actuaciones políticas son responsables de la prevalencia de profesiones junto a pseudoprofesiones. La proliferación de ambas en la América moderna es debida a la actividad cada vez más amplia de los medios organizativos mediante los cuales los grupos profesionales pueden ganar influencia política. Esto es alentado por la democracia americana y su estructura de pluralismo federal, en la cual los ciudadanos no organizados están poco representados, pero los grupos con intereses organizados pactan entre ellos para la distribución de espacios favorables. Esto se ha intensificado debido a la diversidad étnica de América y sus conflictos de grupo resultantes, en los que las organizaciones profesionales han sido usadas como un instrumento de control legitimado públicamente. La extensión del

[3] La ciencia es una excepción. Una profesión en la cual el contenido es intrínsecamente tan esotérico que los que quieren dominarla deben colocarse bajo la tutela de los enseñantes, y en la que la carrera depende continuamente de los juicios de la comunidad acerca de la significancia del trabajo individual de cada miembro para el avance del entero campo.

poder de otorgar licencias a varios colectivos profesionales ha continuado bajo la bandera de la reforma liberal, alentada por un amplio lobby de grupos profesionales ayudándose mutuamente.

Hay también otra clara mistificación en ciertos grupos que tienen los medios para mantener a los extraños fuera de los mismos. La última profesión de este tipo es la de los curanderos y magos, con su conocimiento secreto de poderes ocultos. Estos poderes, en sí mismos, son esencialmente los de poder engañar; sin el misterio y la escenografía, el mago no podría jugar con las emociones de la gente e influir en su construcción objetiva de la realidad, llevando, así, a cabo la sugestión psicológica que produce los resultados deseados. El clero combina estas técnicas con un consciente liderazgo moral y político de la comunidad. Esto nace de su organización colegiada y sus instituciones de enseñanza (las universidades medievales) más que en la mayor parte de las otras profesiones (enseñanza, medicina, leyes y ciencias).

La otra profesión tradicional es la de militar. Nació de la institución de la caballería, que emergió en sociedades estratificadas que tenían una reducida clase dominante poseedora de armas pesadas y armaduras con las que equiparse a sí misma o tierras y a siervos. Esta situación fue revestida de una ideología mistificadora y autoglorificadora: la leyenda de la Mesa Redonda y los trovadores, el heroico código de la caballería (Bloch, 1964: 283-331). Estos ideales caballerescos y altruistas acompañaron a un modelo de noble estilo de vida, (contrario a cualquier actividad manual o comercial), que finalmente se combinaba con el énfasis puesto en una herencia de familia, hasta producir las aristocracias cerradas de la Europa medieval. Weber cita el nacimiento de la aristocracia europea a partir de la profesión de las armas como el mejor ejemplo de un grupo de status cerrado desarrollándose sobre la base de una clase. Su otro ejemplo, es el de la casta superior India naciendo de la clase sacerdotal de los Brahmines (1968: 932-937). El modelo de monopolio profesional es, pues, un subtipo del proceso más generalizado de formación de grupos exclusivos y conscientes de sí mismos, lo que Weber llamaba "grupos de status".

Los "grupos de status" se forman sobre la base de experiencias, intereses y recursos comunes y distintivos. Pueden derivar de situaciones profesionales y territoriales (étnicas): los grupos con un status basado en una clase social provienen de experiencias profesionales, intereses comunes en la lucha por el poder y la riqueza, y recursos diferenciales que facilitan un estilo de vida, una movilización de grupo y una idealización cultural. Los grupos de status de base racial derivan de experiencias como comunidad aislada, de los intereses comunes de tales grupos en su lucha contra otros grupos étnicos con los que entran en contacto y de los recursos que les proporciona su propia cultura y su conducta ritual, lo que sirve para movilizarles como grupos activos. Las profesiones son comunidades ocupacionales. Son, pues, un tipo de grupo de status basado en la clase, salvo en el hecho de que la comunidad se organiza explícitamente en la esfera del trabajo más que en la esfera del consumo. Su base es la práctica de ciertas

actividades esotéricas y fácilmente monopolizables y el uso de procedimientos que por su propia naturaleza trabajan muy eficazmente a favor del secreto y la idealización. La experiencia de vender tales servicios y hacer lo posible por proteger su calidad esotérica y su imagen ideal proporciona una base común para la formación de un grupo asociativo. Los intereses de sus miembros en la riqueza, poder y prestigio les motiva para instituir fuertes controles colectivos sobre los mismos y para buscar sanciones monopolísticas contra los intrusos. Y sus recursos —prácticas misteriosas, técnicas y oportunidades para actuar sobre las emociones de las gentes, riqueza y relaciones personales que pueden trasladarse a la influencia política— les permite organizar una comunidad ocupacional con sólidos controles y defensas.

Estos procesos han contribuido al desarrollo de las profesiones en la América moderna. Muchas de las técnicas mediante las cuales las profesiones de hoy se organizaron en su origen y adquirieron su alto status estaban basadas en la mistificación y en el secreto, poniendo más atención en sus actividades y en utilizar el bagaje de su status que en su propia técnica per se. Las profesiones de élite en América nacieron de las viejas clases privilegiadas: su organización comunal, de los clubs de la clase alta, y su ideología legitimadora, de las tradiciones del altruismo de las clases superiores y el liderazgo religioso. Los altibajos de las profesiones han reflejado los cambios en la balanza del poder político tanto como las amenazas de etnias rivales y las culturas de clase en la América anglo-protestante.

La tecnología moderna ha contribuido a la proliferación de profesiones en América, aunque no necesariamente por la importancia intrínseca de la especialización técnica. Como Weber apunta, la burocratización concede un gran poder a los funcionarios de nivel medio, e incluso de nivel bajo, debido a la masa de papeleo y a la complejidad administrativa que le defiende de sus superiores (1968: 987-988). En las burocracias europeas centralizadas y autocráticas, esto se ha debido a un alto concepto del rango, a través de jerarquías en la organización y ha conducido a una característica inercia y al conservadurismo. América, amplísima geográficamente y competitiva en la economía, en cuanto a sus organizaciones ha sido, por el contrario, altamente descentralizada, y sus empleados de nivel medio han incrementado su autonomía al reclamar un status profesional. La proliferación de departamentos administrativos separados por zonas de autoridad y el énfasis puesto en la retórica de la pericia técnica son el resultado, en la América moderna, de una lucha interminable en la que el control se encuentra cada vez más disperso entre los funcionarios de nivel medio (Barnard, 1938; Chandler, 1962; Crozier, 1964: 231-236).

El auge de las profesiones en América, por lo tanto, es una extensión de las antiguas luchas de grupos interesados en ellos mismos, utilizando refinamientos de las tácticas tradicionales. No representan las necesidades técnicas de una nueva sociedad tecnocrática. Las varias sociedades industriales tienen diversas formas de organización profe-

sional, reflejando su historia política y la serie de recursos organizativos disponibles por los diferentes bandos en la lucha por la riqueza, el status y el poder.

¿Y qué hay del altruismo? ¿Es sólo un fraude esa imagen que se nos muestra del investigador médico inoculándose a sí mismo los bacilos de la difteria? Podríamos recordar, por supuesto, que muchos profesionales no se comportan así. Sus sacrificios se limitan a pasar unos años en una facultad de medicina —lo que es tan duro en la realidad como en el sentir popular se dice; hoy, puede ser difícil ingresar en ella, pero lo es más el poder permanecer—[4]. Los profesionales trabajan más tiempo que el trabajador medio; quizá bastante más allá del período rutinario de 9 a 17 horas. Pero esto es característico en todos los que poseen poder y ambición —esto se da también en los promotores de negocios y en los políticos— desde el momento que su trabajo es remunerado con altos ingresos, y esta paga es normalmente por honorarios y no como un salario fijo (Wilensky, 1961: 32-56)[5]. Las profesiones altruistas, de hecho, sólo se dan entre las mejor pagadas, y su "altruismo" ofrece una ulterior recompensa en forma de status y deferencia.

Una explicación mejor de los códigos deontológicos es que son defensas contra la desconfianza potencial de sus clientes (Wilensky, 1964)[6]. Una ocupación que monopoliza una importante actividad y reserva el derecho de juzgar su éxito o su fracaso puede provocar considerable antipatía entre aquellos que dependen de ella. Cuando se acude al médico o al abogado, el cliente, normalmente, está desesperanzado y aturdido. Además, el éxito es, a menudo, dudoso, incluso con la más hábil actuación; la enfermedad puede ser incurable, el caso puede ser difícil de ganar. Con objeto de preservarse a sí mismos contra la ira de clientes insatisfechos —parientes supervivientes—, los grupos profesionales tienen normas estrictas y las esgrimen contra los profe-

---

[4] Una información suministrada por el "Pre-Medical Carrer Counseling Office" de la Universidad de California, San Diego, en Junio de 1974, indicaba que el porcentaje de no admitidos en los estudios de medicina es, en América, de un 5-7% (compárese con ese 50%, aproximadamente, de eliminación para estudiantes de "colleges" indicado en el Capítulo 1, Cuadro 1.1).

[5] El sistema de "honorarios" se inserta en un contrato a corto término de servicios y por lo tanto representa un mercado mucho más inestable que el de contratos de trabajo mediante un sueldo o un salario. Es asombroso que unos grupos profesionales tuvieran que ejercer un fuerte poder monopolístico para conseguir vender sus servicios en un mercado con este grado de transparencia, pero parece que la monopolización de tal mercado por un pequeño grupo de profesionales significa que puede ser más provechoso explotado de esta manera.

[6] Berlant (1973: 83-159) señala que han sido los médicos, y no los pacientes graves, los que han clamado por la monopolización como una protección contra la práctica incompetente. Las sanciones monopolísticas no se han utilizado con este propósito, y como quiera que sea, la disciplina profesional o la anulación de licencias por incompetencia se ha dado raramente, menos de 1% de todos los casos (1973: 101-102), mientras que muchos en los que se han aplicado sanciones ha sido por faltas contra el status tales como utilización de drogas, expedición ilegal de recetas, o violaciones de las normas económicas, incluso participación en planes terapéuticos de grupo.

sionales que exponen al grupo a un descrédito. Según Zilboorg (1941), fue más bien el público el que creó el "juramento hipocrático" que los propios médicos.

Existen grandes diferencias en cuanto a la mayor o menor presión que los intereses profesionales ejercen para que éstos impongan su código ético y con qué énfasis lo hacen. Los códigos éticos entre abogados y médicos sirven perfectamente para reforzar un club restrictivo basado en las buenas maneras, para prevenir la competencia, y de ese modo, mantener altos los honorarios. La introducción de modelos éticos rígidos entre los profesionales siempre ha derivado a una mejora de su economía y posición social y a una restricción del acceso a sus filas.

Posiblemente algunos individuos hayan entrado en sus carreras guiados subjetivamente por nobles ideales. Algunos profesionales, como los médicos misioneros, no han tenido apetencias de riqueza. Pero es un error explicar la conducta de la gente simplemente en términos de sus propias interpretaciones de la misma, o sustraer sus ideales subjetivos a las explicaciones sociológicas. La estimación es un objetivo como cualquier otro. Normalmente, acompaña a un deseo de poder, en especial sobre las actividades mentales de otras gentes, creadoras de realidades. Los médicos misioneros han sido los que han impuesto la autosatisfecha cultura occidental a otros pueblos más débiles, y también su dominación política. Haríamos muy bien recordando que el amor al prójimo es un ideal que emergió con el auge del clero organizado que se reclamaba como portavoz de la comunidad; al mismo tiempo, este clero ha sido un gran factor en la historia de las luchas políticas. El altruismo, por sí mismo, es con mucho una de las partes de los conflictos que conforman la historia, junto con la violencia y el concepto de propiedad.

Las profesiones no son una excepción en la teoría conflictiva de la estratificación social utilizada en este libro. Las formas distintivas de los canales de movilidad en la América moderna son debidas en gran parte al sistema que las profesiones han desarrollado, y esta es una forma de entender la secuencia de conflictos que las han conformado y continúan conformándolas. En este capítulo vamos a poner a la luz tres de las más grandes e importantes profesiones de la sociedad moderna: medicina, leyes e ingeniería. Una cuarta, la enseñanza, ha sido ya considerada en el Capítulo 5.

La evidencia que sigue se alínea más ampliamente en los tiempos y espacios históricos que cualquier otra en este libro. Hay una importante razón para ello. El auge de las profesiones, hasta muy cerca de lo más alto de la escala de estratificaciones ha sido la primera evidencia utilizada por los proponentes de una interpretación tecnocrática de la sociedad moderna. Por lo tanto, si puede establecerse una interpretación alternativa de su auge en términos de credencialismo y monopolización vía resortes políticos, ello constituirá una prueba, *a fortiori,* de la superioridad de una teoría sobre otra. Las comparaciones son esenciales en una tal prueba. Por lo tanto, examinaremos varias dimensiones de las mismas.

Hay comparaciones en el tiempo que muestran los altibajos de los monopolios profesionales a medida que las oportunidades políticas han cambiado. Tomo algunas de ellas, bastante hacia atrás en la Historia, porque la forma organizativa de los monopolios profesionales, en algunos casos cruciales, se realizó mucho antes del desenvolvimiento real de una práctica técnica. También paso a esbozar algunas comparaciones entre las diversas formas en las que están organizadas las profesiones en diferentes sociedades industriales modernas. Esto es importante para mostrar que existen vías alternativas para la organización de las profesiones. Demasiado a menudo, todo lo que un universalista funcional o estructural alega ser inevitable es, meramente, el resultado de caracteres locales. También debería ser patente que la línea de variaciones en la organización profesional, entre Estados Unidos, Gran Bretaña, Europa continental y el bloque soviético *no agota el conjunto de posibilidades.* Pero para los propósitos de construir una teoría, alguna variación es crucial si vamos a ver las condiciones operativas que producen estos varios tipos. Una vez que hayamos asido estos principios, estaríamos en mejor posición para extender el conjunto de los verdaderos tipos todavía más allá y diseñar formas de organización aún no probadas. Finalmente, hay comparaciones entre las tres principales profesiones aquí estudiadas. En particular, el destino de la ingeniería como enfrentado a la medicina y al derecho, es instructivo, pues nos dice que la profesión más cercana al corazón de la moderna tecnología productiva, puede, a pesar de ello, carecer de los recursos básicos de la organización cultural y del credencialismo formal para alcanzar los niveles medios de la estratificación.

El proceso político de monopolizar rentas provenientes de la práctica de especiales formas de trabajo es casi un proceso único. Se produce hoy en todos los niveles donde el credencialismo y el otorgamiento de licencias pueden ser apuntados hacia un mercado de trabajo sobrecargado. Ello ocurre no sólo en las profesiones tradicionales, con un alto status, sino también en actividades en las que la licencia estatal a los contratistas prolifera, y en áreas lucrativas de ventas como las actualmente monopolizadas a través de los exámenes del gremio de Agentes de la Propiedad. Los detalles de la estratificación económica de la sociedad son modelados en forma creciente mediante este proceso.

El Monopolio Médico

Junto con la ingeniería, la medicina es una de las pocas profesiones en las que se ve claro que hay una práctica técnica objetiva basada sobre principios generales que pueden ser enseñados. La enseñanza de la medicina es tomada a menudo como el epítome de la enseñanza técnica válida, y el citado monopolio profesional basado en unos conocimientos técnicos parece ser el caso más claro de una restricción funcional impuesta. Si se admite la importancia de la organización social del poder y del status para modelar la profesión médica, debe ser así *a fortiori* en otras profesiones y formas de educación. El que tales

condiciones sociales sean implicadas puede ser supuesto a partir del hecho de que los doctores en medicina poseen el más alto status social y en consecuencia son extraídos de las clases sociales más altas que ocupan las profesiones de mayor importancia en las sociedades industriales. Las reformas para elevar el nivel técnico de la enseñanza de la medicina, lejos de debilitarlos, han reforzado estos modelos. La moderna medicina es una de las profesiones más tecnificadas, aunque muestra la ambigüedad de una explicación puramente técnica de su posición social y pone énfasis en la necesidad de comprender la práctica y la enseñanza técnica en un amplio contexto de proceso de estratificación.

Pretensiones tradicionales

La historia temprana de la medicina es particularmente reveladora. Fue una honrosa profesión en la Europa medieval. Era una de las tres materias, junto con las leyes y la teología, enseñada a los más altos niveles en la universidad medieval. Junto con el derecho, atraía a los estudiantes ricos (Schachner, 1962: 183, 373). El título universitario confería, en la práctica, un monopolio. En Inglaterra, las Universidades de Oxford y Cambridge decayeron durante los siglos XVI y XVII, y su poder monopolizador fue transferido al "Royal College of Physicians" (fundado en 1518). Este último, dio fuerza al conocimiento de los textos médicos tradicionales, limitó estrictamente el número de miembros y conservó un alto status social. (Carr-Saunders y Wilson, 1933:66-75). Se mantuvieron rígidas distinciones entre médicos, cirujanos y farmacéuticos. Las dos últimas ocupaciones fueron menospreciadas porque requerían un trabajo manual y un estilo de vida de artesano. Los médicos reclamaron para sí mismos un especial status motivado por sus conocimientos y su papel de dignos consultados que estaban al margen de preocupaciones comerciales. Del mismo modo, en la América colonial, los "mejores" médicos —aquellos que podían exhibir una educación clásica y un talante desinteresado— formaban parte de las clases más altas, mientras que los médicos rurales tenían una posición mucho más baja (Main, 1965:144-146, 200-203).

Lo que es curioso en el tradicionalmente alto status de la profesión médica es el hecho de que no estaba basado, de ninguna manera, en pericia vigente alguna[7]. La enseñanza de la que los médicos se sentían tan orgullosos consistía en antiguos textos de Galeno, con unas teorías fisiológicas cuya aplicación práctica no era meramente una equivocación, sino un peligro real. Las teorías sobre las enfermedades que prevalecían llevaban a prácticas tales como la sangría y las purgas, que se consideraban las mejores curas posibles. El médico más renombrado de la América colonial, el ilustrado y elegante filadelfiano, Benjamín Rush, promulgó una teoría que recomendaba para toda clase de

[7] Véase Schachner (1962: 132-134, 152-155) sobre el estado de los conocimientos médicos en la Europa medieval y sobre los privilegios de las corporaciones médicas.

dolencias una dosis masiva de enemas. En general, con la excepción de la vacuna de Jenner contra la viruela, desarrollada en 1798, no hubo tratamientos médicos válidos hasta 1850. Después, los avances científicos, especialmente en Francia y Alemania, llevaron a la distinción entre diferentes tipos de enfermedades, al conocimiento de las infecciones, el desarrollo de los antisépticos y el reconocimiento de la importancia de la sanidad pública —y no simplemente el viejo método de la cuarentena— para el control de las epidemias. Sólo a partir de 1880 puede decirse que la ciencia médica comenzó a emplear tratamientos positivos para las enfermedades. (Shryock, 1947:129-204, 224-273; Mason, 1962:517-519, 525-526)[8].

La posición de monopolio y el alto nivel de vida de los médicos antes de finales del XIX, en tanto que estaba basado en la pretensión de curar realmente las enfermedades y aliviar los sufrimientos, estaba fundado en un fraude. Y por supuesto, cualquier tratamiento práctico que hubiera disponible se encontraría mejor entre cirujanos o farmacéuticos que entre los médicos de élite (Reader, 1966:31-40). Con todo, estos últimos disfrutaban no sólo de una alta posición, sino también de lucrativos ingresos provenientes de sus clientes ricos. Los doctores eran recompensados por sus actividades rituales, haciendo una representación de poder sobre los enfermos, y por esta razón, suministrando algún bienestar psicológico a los pacientes. La organización monopolística y la enseñanza clásica de la profesión médica eran los ornamentos, creadores de un status, de una hermandad de sacerdotes. Incluso cuando los doctores actuaban en una situación de emergencia, cuando los pacientes estaban más temerosos y necesitados de alivio, les parecía decisivo mitigar los temores respecto a su actuación por medio de la especial enfatización de su ideología altruista. En Inglaterra, esto se hizo mediante prácticas tales como prohibir a los poseedores de títulos de médicos al pleitear reclamando honorarios.

Era también deseable para los doctores el aparecer como socialmente iguales respecto a sus clientes preferidos: los más ricos. Por lo tanto, ponían énfasis en aparentar un estilo de vida más propio de caballero que de mercenario, en su educación clásica y en su organización monopolística, diseñada para excluir a quienes no poseían tales cualidades. Debido a tales requisitos, incluso médicos medievales solían proceder de las clases altas; el éxito en la práctica de la medicina necesitaba grandes desembolsos para poder vivir en un estilo que atrajera a la clase apropiada de clientes. Una vez establecida esta práctica, los ingresos podían con el tiempo ser muy elevados ya que los médicos se beneficiaban de la gratitud de personas acomodadas a las que estaban atendiendo y que mejoraban espontáneamente de alguna enfermedad. Estas condiciones explican también por qué la mayor parte de los médicos se concentraban en las grandes ciudades —en Inglaterra, virtualmente todos residían en Londres, y en la América colonial,

[8] Desde tiempos antiguos ha habido cierto conocimiento de los medicamentos, pero las ideas sobre sus aplicaciones eran azarosas.

los doctores eminentes estaban en las mejores ciudades de la costa—ya que era en estos sitios donde se encontraban los pacientes más ricos (Main, 1965:99-101, Reader, 1966:16-20).

Cuando la medicina adquirió finalmente una base técnica válida, a finales del siglo XIX, el modelo social prevalente ya estaba afirmado y las reformas fueron absorbidas por éste. En Inglaterra, los cirujanos y los farmacéuticos se esforzaron, dentro del contexto de la movilización política de la clase media en el XIX, en adquirir un poder autónomo para la concesión de licencias, buscando un campo más amplio de actuación, y al mismo tiempo, exigiendo cualificaciones académicas más estrictas —y mejor orientadas prácticamente—. Bajo estas presiones, los médicos fueron forzados a una reforma en 1858, con ulteriores modificaciones en años sucesivos, erigiendo sus propias cualificaciones técnicas y uniendo su organización a la de los cirujanos. Los farmacéuticos, sin embargo, quedaron colocados en una clara posición de subordinación a los médicos. La profesión médica fue así reorganizada en secciones de alto status y de bajo status, surgidas, respectivamente, de los sectores altos y bajos de la clase media (Carr-Saunders y Wilson, 1933:75-89; Reader, 1966:59-68).

En Francia, se produjo una revolución más extensa. La antigua facultad de medicina de la Universidad fue completamente eliminada tras el cataclismo de la Revolución de 1789 y sustituida por una profesión médica basada en la práctica en hospitales públicos y orientada hacia la investigación científica. Fue este grupo el que comenzó a convertir la medicina en una ciencia, seguido por las facultades universitarias alemanas, orientadas hacia la investigación, alrededor de la mitad del siglo. Su énfasis, puesto más en el valor de la técnica que en la comercialización, se muestra por el auge de una ideología de "nihilismo terapéutico", haciendo patente que su objeto era más "comprender" que intentar curar. Los "científicos" de la medicina empleados en el Gobierno adquirieron así la más alta estima en el Continente, mientras que los médicos privados fueron contemplados durante un largo período del siglo XIX como unos simples matasanos (Shryock, 1947:129-176).

En los Estados Unidos, también apareció otro modelo. Las formas originalmente inglesas de organización fueron modificadas durante el período colonial por la tendencia hacia el igualitarismo en política y en las relaciones de clases. La distinción entre médicos y cirujanos desapareció, y los médicos empezaron a ser instruidos informalmente mediante unas prácticas, normalmente de seis años de duración (Stookey, 1962:3). Fuera de las ciudades de la costa, el sistema fue más laso y un gran número de profesionales de variadas titulaciones fueron, mal que bien, ganándose la vida.

A finales del siglo XVIII, los médicos de la clase alta americana se organizaron gradualmente para recobrar algo del control profesional practicado en Inglaterra. Quienes podían costeárselo, viajaban a Europa, especialmente a Escocia o a Holanda, para obtener la posición adicional de unos estudios universitarios. Bajo la dirección de ta-

les hombres, las sociedades médicas que se formaron, promulgaron códigos de ética profesional y propugnaron restricciones en el contenido de la publicidad médica y abstención en la crítica pública a la actuación de otros médicos, logrando leyes sobre otorgación de licencias en muchos estados y colonias entre 1760 y 1830 (Shryock, 1947: 215,219). Estos médicos selectos hicieron también esfuerzos para dignificar la profesión mediante una adecuada educación clínica, muy lejos del sistema clásico sin ningún valor científico. La primera facultad de medicina en América fue establecida en la Universidad de Pensilvania, en 1765, a la que siguió el "King's College", en Columbia, en 1767; Harvard, en 1783 y Dartmouth, en 1798. En vísperas de la Revolución, sin embargo, sólo aproximadamente 400, de los 3.500 médicos de América, habían asistido a escuelas de medicina. No obstante, bajo las presiones de las sociedades médicas de élite, las licencias comenzaron a ser una prerrogativa de las escuelas de medicina, y unos requisitos uniformes para la obtención de la graduación se lograron alrededor del año 1820: aprendizaje con un médico en ejercicio durante tres años, y en los dos últimos, asistencia a una escuela de medicina. (Shafer, 1936: 33-36; Carver, 1965:100-101).

Democratización

El declinar de la aristocracia federalista a través de las olas sucesivas de las democracias de Jefferson y de Jackson dio lugar a un cambio en la tendencia hacia el control por la clase alta, según el modelo inglés. En 1810, el poder restrictivo de los requisitos de la educación formal fue debilitado por la fundación de muchas nuevas escuelas de medicina. En el transcurso del siglo, se establecieron en Estados Unidos y Canadá unas 450 escuelas de las que 155 habían sobrevivido en 1907 (Flexner, 1940:77). Como las escuelas afiliadas a universidades, tenían como propietarios a un grupo de profesionales que aumentaban sus ingresos con las cuotas de los estudiantes. Desde el momento que los estatutos del "college" solían contener poderes ilimitados y las facultades médicas propietarias no tenían gastos, muchos "colleges" adquirían escuelas médicas nominalmente conectadas a los mismos. La duración de los cursos normalmente se limitaba a unos meses. El comercialismo inherente a estos arreglos ofendía a los médicos de la clase alta por lo que se hicieron esfuerzos periódicos para establecer una inspección por juntas directivas estatales. La Asociación Médica Americana (AMA), fundada en 1847, intentó ulteriormente alcanzar tales objetivos. Pero las quejas populares contra el control ejercido por las clases superiores anularon estos esfuerzos. Hacia 1845, las restricciones en la práctica de la profesión fueron rechazadas por 10 Estados, y la legislación existente fue dejada sin efecto en, virtualmente, todos los demás. (Shryock, 1947:215-218). Al mismo tiempo, el "status" de la profesión médica tradicional se vio seriamente atacado. Además de los cambios políticos en América, una evolución de la propia medicina jugó un papel en este declinar. Con la gradual ascensión de la cien-

cia médica en Europa y su atención al "nihilismo terapéutico" —un honesto rechazo a hablar de curas cuando éstas no existían— un gran número de pseudosistemas y remedios pseudocientíficos aparecieron. Éstos se alinearon desde una medicina con patente de exclusividad hasta los sistemas de técnicas higiénicas y mentales como las de la "Christian Science" de Mary Baker Eddy. Tanto los doctores mejor orientados científicamente como los más tradicionalistas opusieron los profesionales orientados comercialmente a los "curanderos". A este tiempo, en realidad no podían ofrecer nada mejor para substituirlos. Los esfuerzos de los médicos de élite para suprimir la comercialización fue mirada como una interesada tentativa de monopolizar la práctica médica a su favor —como de hecho así era—[9].

La reforma

Después de 1870, se produjeron un gran número de cambios que contribuyeron a incrementar los recursos de la élite médica. Una ciencia médica eficaz comenzaba a desarrollarse en Europa. Una vez más fueron las clases más poderosas las que pudieron aprovecharse de las oportunidades ya que tenían medios para poder aprender en el extranjero y para poder dedicarse exclusivamente a las actividades de sanidad pública que había empezado a modificar las estadísticas sobre enfermedades, y simultáneamente, a restablecer la estimación hacia la profesión, tanto en su efectividad como en su altruismo. Con estos cambios, la enseñanza médica se transformó gradualmente. La Facultad de Medicina Johns Hopkins fue fundada en 1893, como una explícita importación de la universidad alemana orientada hacia la investigación clínica, y otras facultades del mismo tipo se desarrollaron en Harvard, Michigan, y algunos otros sitios. Estas facultades, en alianza con los médicos más notables, integrados en la D.M.A., iniciaron un esfuerzo conjunto para la reforma del resto del sistema educativo.

El perfeccionamiento de los medios técnicos —más precisamente, su creación como instrumentos efectivos por primera vez— se produjo en una situación social de expansión que movilizó especialmente a la clase superior médica y les suministró aliados exteriores muy importantes. Para el período posterior a 1870 hubo también uno compuesto de una masa de católicos inmigrantes y una exaltación de la conciencia étnica. Como en otras esferas, la clase médica anglo-protestante disfrutó de un nuevo apoyo político e ideológico y supo utilizarlo para movilizar a sus miembros a favor de una nueva organización, más estricta, y para dirigir el movimiento en boga por una "reforma" política. La tradición moral protestante invocada por los reformistas contra los vicios de los católicos y su poder político fue muy

[9] El clamor contra los "curanderos" y charlatanes partió casi enteramente de los médicos y no de sus víctimas. De hecho, los homeópatas, eclécticos y otras "sectas" médicas no constituyeron nunca más de un 10% de los profesionales de la medicina; la causa primera fue debida a la competencia hecha a la clase médica ortodoxa (Berlant, 1973: 284-286).

elegantemente ejemplificado por la imagen del médico científico y benefactor luchando para salvar al mundo de la enfermedad y para librar a la profesión de charlatanes.

Todavía, un tercer cambio estructural proporcionó a las élites médicas los medios políticos que necesitaban. El período posterior a 1870 fue también el de consolidación de la economía nacional. Se produjeron fuertes conflictos dentro de la propia comunidad comercial, entre las nuevas y amenazadoras corporaciones monopolistas y sus aliados financieros, por un lado, y el pequeño comercio local y los agricultores, por otro. El cambio de siglo contempló así, entre otros conflictos de la época, un movimiento del pequeño comercio para limitar el poder de los monopolios nacionales. El lado más importante de este movimiento "antitrust" fue menos visible: a nivel local, los intereses comerciales movilizados para su propia defensa produjeron un alud legislativo a nivel del Estado que favorecía uniones "locales", en detrimento del comercio en general (Cutler, 1939:851-856; Wiebe, 1967; Berlant, 1973:299-301). Las asociaciones de vendedores y pequeños productores que han controlado el negocio local en la América del siglo XX datan de este período. Tales leyes, restringiendo el comercio, favorecieron también a las asociaciones profesionales, y la A.M.A. llevó este agua al molino de su posición monopolística.

Entre 1875 y 1900, las sociedades médicas consiguieron que en muchos Estados se restablecieran las juntas que examinaban y concedían los títulos que ya habían existido a principios del siglo. En 1891, la A.M.A. ayudó a organizar la Conferencia Nacional de las "State Medical Licensing Boards" para impulsar un procedimiento uniforme para la concesión de licencias estatales. La existencia de un gran número de escuelas con abiertas orientaciones comerciales constituyeron un gran obstáculo, especialmente desde que sus graduados podrían encontrarse, a variados niveles, dentro de la profesión médica, incluso actuando como una influencia restrictiva dentro de la A.M.A. En 1890, la "Asociation of American Medical College" se constituyó, pero hizo pocos progresos en el camino de limitar la concesión de licencias a las escuelas de élite. En 1900, sin embargo, el grupo reformista dentro de la A.M.A. consiguió reorganizar sobre líneas más elitistas (Shryock, 1966:30-32). La tarea de normalizar las diversas escuelas de medicina continuó siendo un tema demasiado vidrioso como para poder adoptar una acción decisiva por parte de la organización. Se solicitó una ayuda externa, bajo la forma de la "Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching".

Esta organización fue fundada en 1905 bajo la dirección de Henry S. Pritchett, un reputado científico y primer presidente del "Massachussets Institute of Technology" (M.I.T.), quién había persuadido a Andrew Carnegie para crear la fundación. Pritchett, a cambio, recurrió a un hombre supuestamente ajeno, Abraham Flexner, para que hiciera un informe sobre las escuelas de medicina como un observador desinteresado. Flexner lo fue, efectivamente, salvo en los aspectos comerciales. Proveniente de una inquieta y encumbrada familia ger-

manojudía, había asistido a la Universidad Johns Hopkins, a Harvard y a Berlín, había dirigido una escuela privada dedicada a la preparación de estudiantes de las clases ricas para los colegios de la "Ivy League", y era conocido por sus escritos recomendado reformas educativas en América según el sistema alemán. Flexner consiguió introducirse en las escuelas de medicina de América dando la impresión de que él representaba la colaboración potencial de Carneige. En 1909, Flexner visitó 155 escuelas de medicina de los Estados Unidos y de Canadá, invirtiendo, normalmente, varias horas en cada una de ellas (Flexner, 1940:70-88).

Su informe, publicado por la Fundación Carnegie en 1910, describía las condiciones existentes en cada una de las escuelas, mostrando que, virtualmente, todas carecían de instalaciones de laboratorio, estaban atendidos por cuerpos docentes con escasas calificaciones académicas y aceptaban estudiantes con una pobre preparación previa. Sólo 50 de las 155 visitadas exigían una graduación de escuela secundaria o equivalente para el ingreso e, incluso dicho requisito, no se hacía obligatorio (Flexner, 1910:29-36). Flexner recomendaba que al menos se exigiera como prerrequisito necesario dos años de enseñanza en un "college" para el ingreso en las escuelas de medicina —lo que solamente se hacía en 25 de los centros inspeccionados—. Esto, con ciertas variaciones para adaptarlo a las condiciones de cada región: en el Sur, donde la educación universitaria de estilo europeo estaba poco desarrollada, Flexner eludió las universidades y recomendó el establecimiento de requisitos para la admisión en las escuelas de medicina equivalentes a los exigidos en las universidades estatales, y para la admisión en las escuelas médicas especiales, como la Hopkins y Harvard, recomendaba cuatro años de "college". Propuso posteriormente el cierre de las escuelas más flojas, reduciendo el total de 155 a 31, y que las juntas médicas estatales intervinieran para unificar los requisitos de admisión, que inspeccionaran las instalaciones y otorgaran las licencias a los graduados.

Hacia 1920, prácticamente todas las escuelas puestas en la lista negra de Flexner habían cerrado. Las escuelas de medicina que habían sobrevivido estaban casi todas ligadas a las universidades y comenzaron a exigir, como requisitos una graduación completa de "college". Se estandarizaron los acuerdos entre los distintos Estados sobre la concesión de licencias, con la consolidación de las juntas anteriores en la Federación de los "State Medical Boards" en 1912. El Consejo de Educación de la A.M.A. fundado en 1904, adoptó el trabajo de Flexner sobre las escuelas como una base con continuidad, convirtiéndose en un centro con absoluta autoridad sobre ellas hacia 1920. El poder de la A.M.A. se estableció firmemente. En 1916, se crearon en su seno juntas especiales, que lograron una gran influencia a pesar de su status voluntario desde el punto de vista legal. Así, pese a sus acuerdos informales comenzaron a lograr un papel de fuerza integradora. (Shryock, 1966:42).

La organización de la enseñanza médica en América tuvo varios

efectos. El nacimiento de normas fue acompañado del restablecimiento de los primitivos gremios de élite. El segundo efecto del informe Flexner fue reducir el número de estudiantes de medicina de unos 28.000 en 1904, a menos de 20.000 en 1907, con un amplio descenso en la proporción de médicos per cápita. De 164 por cada 100.000 habitantes en 1910, a 125 en 1930, alcanzando los 142 en 1960. Junto con una mejora en la calidad de la enseñanza se produjo un descenso en el número de médicos disponibles y un incremento en sus ingresos profesionales (Friedman y Kuznets, 1945; Shryock, 1947:285; "Historical Statistics":B181; Rayack, 1967). Los médicos poco ortodoxos y los curanderos fueron fuertemente restringidos; así, había pocos doctores que pudieran resistir los planes de acción, políticos y económicos, de las asociaciones profesionales. El prestigio de la clase médica, seriamente deteriorado a mediados del siglo XIX, se elevó hacia 1925 hasta la cima del status profesional (Hodge *et al*, 1964:289-302). Los estudiantes de medicina retuvieron también su alta posición entre los distintos niveles de alumnos universitarios en cuanto a clase social se refiere, si verdaderamente la habían perdido durante el florecimiento de las escuelas en el siglo XIX (Davis, 1965: Cuadro 2.19).

El mismo período histórico contempló un mayor cambio en cuanto a la localización del ejercicio de la medicina. De una asistencia casi exclusivamente familiar, como era a principios del XIX, a una gran confianza en los beneficios de la hospitalización, al comienzo del XX[10]. El número de hospitales en los Estados Unidos pasó de 149 en 1873 a 6.762 en 1923. La instrumentación de tal cambio se debió a un movimiento en favor de la creación de hospitales llevada a cabo por el Colegio Americano de Cirujanos, fundado en 1913. Los efectos sociales y políticos de este cambio de organización fueron muy notables sobre esta profesión. El desplazamiento de la atención médica domiciliaria fue crucial para que se pudiera establecer un control efectivo sobre los profesionales individuales pues los hospitales no solo influyeron en las exigencias para el acceso a la carrera a través de las nuevas reglas de internado y residencia, sino también ejerciendo un control permanente sobre los miembros locales de la profesión al fiscalizar sus privilegios de uso del hospital. Al mismo tiempo, y durante la década de 1910-1920, los hospitales cambiaron sus planes económicos al pasar de la tradicional orientación basada en la caridad a la del pago por parte de pacientes privados. En contraste con los hospitales europeos, más jerárquicos y más controlados por el Gobierno, los hospitales americanos se hicieron esencialmente adjuntos a la práctica médica privada de una coalición local de médicos. Dependiendo de estos doctores para el servicio médico que ellos monopolizaban, y al no ejercer control sobre sus honorarios, los hospitales fueron forzados a buscar para ellos lo mejor disponible de servicios administrativos y de diagnósticos y asistencia profesional. Desde el punto de vista del poder

[10] Sobre el tema de los hospitales véase Shryock (1947: 283); Perrow (1963: 112-146; 1965: 948-949); Rosen (1963: 1-36); Glaser (1963: 37-72).

profesional, "status" y honorarios, el resultado fue ideal para los médicos de América.

En relación con la estructura global de la educación en América, la nueva organización de la profesión médica sirvió especialmente para apuntalar la posición de las universidades basadas en las artes liberales. Las escuelas de medicina no universitarias fueron eliminadas casi en su totalidad, condenadas por la carencia del respaldo de un alto status. Las escuelas de medicina supervivientes comenzaron a exigir para el ingreso una preparación previa en "colleges", eliminando así cualquier rivalidad potencial. También fue evitado el modelo europeo, en el que la enseñanza médica comenzaba al matricularse, a nivel universitario, y la práctica se hacía en hospitales destinados a tal fin. Los estudios médicos en América se convertían en un puro curso de postgraduación, con la práctica de hospital pospuesta hasta después de la obtención del título de médico. El prolongado y caro estilo de movilidad competitiva del sistema educativo americano fue realzado de este modo aún más.

El énfasis puesto en la movilidad competitiva se extendió igualmente a la profesión médica. La enseñanza de los servicios médicos básicos y de las especialidad continuó siendo esencialmente informal, pero fue añadida al final de un plan de estudios unificado recibido por cada aspirante en forma de internado en un hospital y de programas de permanencias. La verdadera práctica de la medicina ha sido así, adquirida en el trabajo, como sucede en muchas otras ocupaciones (ver Cap. 1); los elaborados requisitos educativos previos a ella, incluyendo la escuela de medicina han servido, en primer lugar, para retener una enseñanza dentro del grupo y para ofrecer una fachada idealizada. Los status separados dentro de la profesión han sido creados alargando el período de estudio más que dividiéndolo en un cierto punto anterior. El resultado ha sido aumentar el valor de los status profesionales de clase superior haciendo ver que una posición de mayor prestigio requiere una enseñanza mucho más cara.

El modelo ha resistido también mediante la expansión de las disponiblidades de tratamientos médicos logrados mediante la provisión de especialistas de competencias limitadas. La obstetricia se ha convertido en una especialidad aprendida en prácticas de postgraduación, y la antigua profesión de partera ha sido eliminada mediante su absorción dentro del área de las prácticas más que haciendo de ella una graduación separada aunque de índole inferior. El mismo proceso ha impedido que las enfermeras desempañaran funciones en la sanidad pública. La existencia de una jerarquía profesional subordinada y cerrada para las mujeres en el campo de la medicina continúa simplemente la tradicional segregación femenina que las relega a posiciones secundarias o a organizaciones separadas tales como las actividades religiosas o caritativas. Así, aun cuando se produjo la integración de la mujer en las filas médicas en el siglo XX, la herencia de la estratificación de la mujer perdura, con la existencia de la profesión de enfermera como un enclave separado, diferenciado en realidad de un servi-

cio doméstico a destajo, pero esencialmente homogeneizada por el sexo y sin canales de promoción hacia las posiciones superiores de la medicina. En América, la actividad de enfermera ha sido progresivamente "profesionalizada", con requisitos de preparación y jerarquías internas de clase, pero el resultado de este cerco de barreras corporativas ha sido el reforzar su posición subordinada. Irónicamente, estudios comparativos muestran que existe una mayor delegación de funciones médicas a su favor (tales como en áreas de anestesia, inoculaciones y partos en nacimientos normales) en las enfermeras europeas —para las que no hay programas especiales de preparación— que en las americanas, mejor y más formalmente adiestradas (Glaser, 1963:61-62; Perrow, 1965:960-965; Mechanic, 1968:345,357-358).

La organización de la medicina en América, en la era del principio de su efectividad tecnológica, ha incorporado en tal forma numerosos aspectos de la estratificación tradicional. Las últimas estructuras se han edificado sobre las ventajas organizativas antiguas para una élite que tuvo la suerte de encontrar a los aliados idóneos en los grandes conflictos sociales del comienzo del siglo XX. La historia de la profesión médica ilustra cómo los esfuerzos para elevar los niveles de la pericia técnica, la ostentación de la dedicación altruista y la lucha por ventajas económicas y sociales no se excluyen mutuamente.

El Gremio Jurídico

Como el Gobierno de América, la profesión jurídica tenía sus raíces en la historia de la organización política de Inglaterra. La profesión de especialista en leyes y en procedimientos legales comenzó a practicarse en los siglos XII y XIII, inicialmente como oficial del tribunal del rey (Carr-Saunders y Wilson, 1933:37-55; Harding, 1966:167-190, 285-291, 351-354, 389-394). Los primeros abogados profesionales fueron jueces que adiestraban a sus sucesores mediante un período de aprendizaje. Los aprendices empezaban a desempeñar funciones en la sala del tribunal y gradualmente fueron monopolizando las defensas e informes ante los jueces reales. El aprendizaje les iba trasladando de las salas a los "Inns of Court", que eran residencia de los jueces y de los abogados. Estos últimos, tras varias reorganizaciones, se convirtieron finalmente en un grupo conocido con el nombre de "barristers". Los miembros del "Inns" se organizaron en un sólido gremio mantenido compacto por un entorno aristocrático o de nobleza y consiguieron monopolizar la enseñanza de las leyes así como su recurso fundamental: control del acceso al Gobierno para los asuntos oficiales.

Había profesores de leyes, en diversas épocas, en Oxford y en Cambridge, pero las universidades nunca pudieron romper el monopolio de Londres en cuanto a enseñanza de las leyes. Se ve más claramente que en cualquier otra profesión que el monopolio en la práctica del derecho es un asunto de poder político, y éste favorecía a las corporaciones londinenses. Las universidades, por otro lado, eran agencias de la Iglesia, y las leyes civiles que se enseñaban eran, sustancialmente,

codificaciones del derecho romano, el instrumento de centralización burocrática. El derecho enseñado por el método del aprendizaje, por contraste, consiste en un conocimiento de procedimientos judiciales y de precedentes históricos, que depositan un poder creciente en manos de estos profesionales. (Weber, 1968:785-788). La naturaleza de las actividades que este grupo profesional tiende a monopolizar es, así, conformada por su relativo poder político.

La debilidad relativa de la monarquía inglesa y de su burocracia centralizada y la victoria de la aristocracia menor en las revoluciones del siglo XVII, consolidó el poder del gremio de los abogados (en contraste, en el Continente la ley fue codificada y su enseñanza, monopolizada por las universidades, mientras que los abogados se convirtieron en administradores en las burocracias del Gobierno). En Inglaterra, una pequeña élite de "barristers", que se había auto-seleccionado, impartía una enseñanza informal en los "Inns of Court", monopolizaban la práctica legal ante los tribunales del Gobierno en Londres así como la judicatura en los mismos. Los Jueces de Paz, en Inglaterra, eran por otra parte una especie de amateurs salidos de las filas de la nobleza local. El monopolio de los "barristers" de las actividades legales ayudó a la creación de un segundo grupo dentro de la profesión de la abogacía: los procuradores, gentes que aconsejaban a los clientes, preparaban los casos para el juicio, y manejaban los asuntos fuera de los tribunales. Este grupo surgió para llenar una necesidad de sus clientes, especialmente para los que vivían fuera de Londres. En efecto, los "barristers" actuaban demasiado como funcionarios de los tribunales para poder hacerse cargo de las incidencias exteriores. Los "barristers" tenían gran ascendiente sobre los procuradores, tanto por el monopolio que ostentaban de acceso a los tribunales como por su control sobre la enseñanza. Los procuradores, originariamente tendían a surgir de las filas de aquellos que acudían a los "Inns of Court" por algunos cortos espacios de tiempo en el período (algunas veces tan largo como 10 ó 15 años) que se necesitaba para hacerse abogado. Este larguísimo período de estudios requería una muy buena situación económica por parte de los aspirantes, lo que servía para afirmar un severo monopolio de clase en el ejercicio de la profesión. Más tarde, los procuradores comenzaron a prepararse casi enteramente por aprendizaje o en escuelas propias. Estas categorías formales dentro de la profesión de las leyes no se produjo en América debido a sus peculiaridades en la organización del poder político.

La oligarquía colonial y la democratización posrevolucionaria

La América colonial fue un trasplante de las instituciones inglesas, pero con una predisposición hacia una mayor descentralización. El alejamiento geográfico de las colonias respecto a Inglaterra y de las zonas del interior respecto a las ciudades de la costa, en una época de escasos medios de transporte y de expansión fronteriza, contribuyó a tal modelo. La práctica del derecho en el período prerrevolucio-

nario estaba virtualmente monopolizada por la clase superior compuesta de comerciantes y plantadores ricos, que hacían lo posible por imitar el modelo inglés de una casta jurídica cerrada (Main, 1965: 101-103, 146-147, 203-206). En el Sur, los plantadores tendían a enviar a sus hijos a los "Inns of Court" de Londres para el estudio del derecho. En las colonias del Norte, se desarrollaron asociaciones de abogados hacia 1750 en la mayor parte de los lugares populosos, comenzando originariamente como clubs sociales, pero llegando gradualmente a controlar la admisión en la profesión. Las leyes coloniales, siguiendo el ejemplo de Inglaterra, delegaban a los tribunales el poder de autorizar el ejercicio de la profesión ante ellos. A finales del siglo XVIII, las asociaciones locales de abogados, especialmente en Massachusetts y en Nueva York, habían recibido, en cambio, responsabilidad delegada para recomendar la admisión en ejercicio de abogados y llegando al control "de facto" de la profesión; sus miembros constituían en realidad una poderosa élite política[11].

La Revolución anuló esta tendencia hacia la oligarquía de los juristas. Dado que los abogados estaban estrechamente asociados a la clase social superior en intereses prácticos y circunstancias, fue este grupo en el que se concentraron la mayor parte de quienes simpatizaban con Inglaterra. Por supuesto, una considerable proporción de abogados habían emigrado debido a la persecución que durante la guerra sufrieron los "Tories". La costumbre predominante en la abogacía de limitar su práctica a una élite reducida contribuyó también a la impopularidad de los abogados, así como sus excesivos esfuerzos por dirigir reclamaciones económicas de ricos acreedores durante el período que siguió a la Revolución. La lucha victoriosa por extender los derechos ciudadanos y el relativo igualitarismo de las nuevas fronteras del Estado produjeron un cambio de poderes y se fue a una hostilidad clara hacia una cierta casta privilegiada de abogados. Como resultado, las normas de admisión en la magistratura se hicieron extremadamente liberales y las antiguas asociaciones se desmoronaron una vez que sus poderes habían menguado. La distinción entre "barristers" y "attorneys", que había crecido durante el período colonial como imitación del sistema inglés, desapareció con la democratización de la profesión. (Griswold, 1964:10).

En el período comprendido entre 1800 y 1870, el poder de admisión en la profesión pasó a los tribunales locales, reforzados por los rápidos cambios de los poblamientos y las irregularidades de las comunicaciones. En su forma extrema, esto quiere decir que la admisión en un tribunal no confería derecho a actuar en otros, aunque fue más usual que el derecho a actuar en uno llevara aparejado el ser admitido en otros tribunales del mismo Estado. La centralización de las admisiones (en teoría, pero a menudo no en la práctica) se dio en 8 de los 30 Estados y territorios de 1840, y en sólo 10 de los 39, en 1860.

[11] Sobre el desarrollo de la profesión del derecho en América, véase Hurst (1950: 249-311). Además de otras fuentes existentes, datos sobre hechos relacionados con esta materia pueden encontrarse en la obra citada.

Los examenes para abogados eran normalmente orales y se hacían de una forma no sistemática. Era excepcional que se exigieran unas normas previas de preparación antes de la admisión a examen. Tales normas, en la forma que se exigían desde el período de la oligarquía colonial, fueron suavizadas por el movimiento de acceso abierto después de la Revolución. En 1800, 14 de los 18 Estados y territorios exigían un período de estudios profesionales, disminuyendo en 1830 a 11 de 30, y en 1860, a 9 de 39.

A lo largo del siglo XIX, la enseñanza de las leyes fue informal. El principal método de enseñanza fue el aprendizaje en un bufete de abogado, durante el cual, el estudiante prestaba pequeños servicios como preparar papeles y copiar documentos legales (antes del invento de la máquina de escribir, a final del siglo). En su tiempo libre podía leer cuanto estaba disponible sobre leyes, historia y libros en general. En los bufetes de los abogados destacados, los estudiantes tenían a menudo que pagar honorarios por su aprendizaje. Dado el alto coste de esta enseñanza (aun cuando no pagaran su aprendizaje, los estudiantes tenían que trabajar gratis) muchas personas se preparaban ellas mismas leyendo y estudiando por su cuenta. Abraham Lincoln es el más famoso ejemplo de esta forma de aprendizaje, pero también se dio en muchos hijos de padres ricos, para los que ello representaba una extensión de los modelos dominantes de estudio o tutoría en el hogar[12].

Hubo unos cuantos profesorados universitarios en leyes, establecidos en 1779 en William y Mary, y en 1793, en Columbia. También en Harvard en 1817 y en Yale en 1824. Pero la enseñanza fue tan irregular que la cátedra de Columbia fue dejada vacante desde 1798 a 1823, y una experiencia realizada en 1790 en el "College" de Filadelfia sólo duró dos años. Tales cursos, cuando se daban eran cortos e informales, cubriendo las mismas materias que los programas de aprendizaje y permitiendo que los estudiantes empezaran o dejaran los cursos según su propia conveniencia. Los requisitos para aprobar un curso eran mínimos, siendo corriente la celebración de un solo examen final.

Además de las universidades, había un cierto número de escuelas de propiedad privada dirigidas por abogados. La más famosa era dirigida por un juez, en Litchfield, Connecticut, desde 1784 a 1833. Ofrecía un curso de 14 meses y entre sus estudiantes se incluían muchos que más tarde alcanzaron posiciones destacadas en la política, entre ellos, dos vicepresidentes de los Estados Unidos, tres Presidentes del Tribunal Supremo, así como numerosos jueces de altos tribunales, miembros del Gobierno, congresistas y gobernadores. Por supuesto, esta escuela no daba diplomas. En aquel tiempo, las graduaciones universitarias en leyes tenían poco valor. El sistema no era el de una calificación formal; la tendencia igualitaria del poder político en el siglo

[12] Lincoln mismo, a pesar de muchos mitos que apuntan a lo contrario, apenas pasó de ser un hombre pobre, y si tuvo una próspera carrera se debió, entre otras cosas, a que llevó los asuntos legales de compañías ferroviarias, el más sólido negocio en la América de mediados del siglo XIX.

XX americano se extendió igualmente a la práctica en leyes. Una escuela como la de Litchfield parece deber su éxito principalmente a que actuaba como una especie de club informal de miembros de familias poderosas. Pero incluso esta escuela se hundió a partir de 1833, cuando la marea del poder político se desplazó desde las instituciones federalistas de Nueva Inglaterra al nuevo Oeste. En 1833 se estimaba que el número total de estudiantes de leyes en todas las escuelas, universitarias o privadas, no llegaba a 150 y que la forma de enseñanza dominante era el aprendizaje.

El movimiento por un control estilista

Desde 1870 en adelante, varios cambios interrelacionados tuvieron lugar restableciéndose una estratificación formal dentro de la profesión del derecho y elevando a las escuelas universitarias a una posición dominante. Se constituyó un grupo nacional de abogados eminentes al mismo tiempo que se consolidaba un control corporativo en la economía nacional. Por estas fechas, los profesores de leyes de las universidades comenzaron a reclamar un status científico de la profesión. La combinación de todos estos sucesos, que coincidían con un movimiento político de las clases altas y media-altas en respuesta a la inmigración a las ciudades y a la política laborista, llevaron a establecer de nuevo las asociaciones de juristas y a hacer esfuerzos por una restricción en la admisión.

Antes de la Guerra Civil, la mayor parte del trabajo jurídico se derivaba de la propiedad y del comercio, especialmente en cuanto a intereses económicos en el Oeste se refería. Después de mediado el siglo, los negocios más lucrativos se centraron alrededor de las grandes corporaciones, empezando con los ferrocarriles. Después de la Guerra Civil, ser consejero general de las empresas de ferrocarriles fue la situación profesional más altamente estimada, y se sabía que incluso jueces de gran categoría habían renunciado a sus cargos para poder ocupar tales puestos durante las décadas de los ochenta y los noventa. Durante el mismo período, los abogados comenzaron a relacionarse estrechamente con los más importantes bancos y a ocupar cargos directivos en los mismos. Los abogados fueron fundamentales instrumentos para el crecimiento de las corporaciones y empresas, proyectando nuevas formas de contratos, ayudando a las compañías y a los trusts a organizar sus negocios a nivel nacional y a utilizar las máximas ventajas de las leyes de cada Estado, variables en cuanto a Sociedades y a impuestos. Su ayuda hizo mucho para permitir que los grandes intereses financieros ganaran un mayor control de las empresas fabricantes mediante manipulación de los stocks y otros procedimientos. La concentración de este control monopolístico a partir del fin de la Guerra Civil se consiguió tras grandes trabajos por los profesionales del derecho (véase Ripley, 1916; Chandler, 1968:223-234; Berle y Means, 1968:119-243).

Fue a través de estas actividades como se fueron creando las gran-

des firmas de abogados de estilo moderno. Antes de 1850, la práctica de la abogacía era individual, o como máximo, realizada por dos en sociedad. Después de esta fecha, los bufetes más importantes —los conectados con intereses económicos de grandes empresas— comenzaron a hacer una especialización interna, con un miembro que llevaba los juicios ante los tribunales, otro, como "el hombre del despacho". Al mismo tiempo, los clientes empezaron a solicitar dictámenes a los bufetes de abogados sobre aspectos legales o prospectivas en negocios, una práctica que llevó gradualmente al establecimiento de relaciones permanentes entre los bufetes y las grandes empresas. Comenzaron a surgir grandes firmas de abogados: el bufete de "Strong & Cadwalader", en Nueva York, comenzó en 1878 con seis abogados y cuatro ayudantes, tenía en 1913, 23 y 20, respectivamente, y en 1938, 57 y 85. La prestigiosa firma "Cravath, Swaine & Moore", que se creó a mediados del siglo XIX, en sociedad con el Secretario del Tesoro William H. Sevard, pasó de tener 19 abogados en 1906 a 94 en 1940.

En efecto, estas grandes firmas eran la excepción y continúan siéndolo aun en nuestros días. La mayoría de los abogados con bufete particular (56% en 1964) continúan trabajando en solitario, corrientemente en alguna comunidad étnica particular, y este ha sido sin ningún género de dudas el sistema en todas partes (Carlin, 1962; Ladinsky, 1963: 47-54; Griswold, 1964:5). Con mucho, las más grandes concentraciones de firmas importantes (20 de las 37 firmas con más de 50 abogados en 1959) estaban en la ciudad de Nueva York (Swingel, 1964: 29, 178). La importancia de las de abogados Wall Street, aliadas a las grandes corporaciones, comenzó a finales del siglo XIX, creciendo ésta al mismo tiempo que las empresas cuya fuerza económica había sido posible a la ayuda de los abogados lo que ocurrió no fue precisamente el nacimiento de un status económico para los hombres de leyes como un conjunto, sino la emergencia de una élite de la profesión ligada a los negocios.

Al mismo tiempo, la enseñanza de las leyes comenzó a ser reformada. En 1870, la Universidad de Harvard comenzó a enseñar leyes con el método de los casos. En lugar de utilizar el viejo sistema de la lectura de textos legales, el instructor desarrollaba una discusión sobre casos legales que podían traer a la luz sus principios generales. Los defensores del método de los casos, especialmente el abogado de Harvard, Dean Cristopher Columbus Langdell, mantenía que la ley era una ciencia general y que sus principios podían ser experimentalmente inducidos a partir del examen de casos determinados. Al mismo tiempo, Harvard introducía la práctica de contratar instructores cuya entera carrera había estado dedicada a la enseñanza de las leyes, en lugar de contratar profesores prácticos en la abogacía. Ambas innovaciones fueron apoyadas por el nuevo presidente de Harvard, Charles W. Eliot, antiguo químico del M.I.T.[13] quien fue el primer científico nombrado presidente de una de las grandes universidades de América y el

[13] N. del T.: Massachusetts Institute of Technology.

primer defensor de la aproximación de la investigación científica a la educación universitaria. En esta era de avances científicos los profesores de leyes tuvieron que participar en el desenvolvimiento de ambos terrenos. Bajo este nuevo énfasis, los vagos exámenes orales para la graduación en leyes fueron reemplazados por una serie de ejercicios escritos que en forma creciente tendían a adoptar modelos standars. En 1896, Harvard estableció el grado de "college" como un prerrequisito para la admisión en la enseñanza de las leyes (Griswold, 1964:51-52).

El método de los casos y otras reformas de Harvard no arraigaron en todas partes, excepto en las escuelas de la "Ivy League", hasta después del año 1890, y se establecieron firmemente como un modelo a ser imitado después de 1900. En el período intermedio, empezó a desarrollarse un movimiento que dio un lugar preeminente a los métodos de Harvard, al establecimiento de asociaciones de abogados y a sus esfuerzos para controlar la admisión a la práctica legal. La primera asociación de abogados fue fundada por un grupo de letrados de primera fila en la ciudad de Nueva York, en 1878, como respuesta a una serie de escándalos que afectaron a la maquinaria política del "Tweed"[14]. Prestigiosos abogados de Chicago fundaron una asociación en 1874, de nuevo motivada por la idea de controlar a un grupo de abogados que formaban parte de un aparato político local. En total, 16 asociaciones de abogados de ciudad o de estado fueron fundadas entre 1870 y 1878, casi todas en conjunción con esfuerzos para una reforma municipal y con intención del control de los miembros de las asociaciones de abogados que se mostraron activos en componer a los políticos.

Incluso más explícitamente que la A.M.A., la élite de la profesión se organizó así con ocasión de la movilización cultural y política que se produjo a finales del siglo XIX con las crisis raciales. Las asociaciones de abogados eran anglo-protestantes; los abogados "corruptos" eran en su mayoría de las otras comunidades étnicas o representantes de empresas de igual clase. El concepto de "corrupción" es solamente la definición impuesta ante la situación por los valores anglo-protestantes; las actividades inmorales o ilegales protegidas por la maquinaria política eran el juego, ciertos deportes, la prostitución, las bebidas y las diversiones favorecidas por la cultura de la clase obrera y de los inmigrantes.

La culminación de esta ola de organización entre las clases superiores de la abogacía se produjo en agosto de 1898, cuando se formó la "American Bar Association" (A.B.A.) en Saratoga, Nueva York. El organizador, y el líder durante muchos años, fue Simeon E. Baldwin, un profesor de leyes de Yale, juez, consejero de organizaciones financieras importantes y firme político conservador. La naturaleza de clase superior de la A.B.A. era evidente. Saratoga Springs, lugar en la que la A.B.A. celebraba su convención anual hasta 1889, era un lugar

[14] N. del T.: W. M. Tweed, político americano conocido como "Boss Tweed" (el Jefe Tweed).

de moda para reunión veraniega de miembros de las clases altas, y el núcleo de la A.B.A. surgió de un grupo de prestigiosos abogados que habitualmente pasaban allí sus vacaciones. De acuerdo con su composición y objetivos, la A.B.A. no hizo ningún esfuerzo durante años por hacer prosélitos. Por supuesto, sus requisitos para la admisión eran completamente exclusivos, y hasta una nueva fase que sobrevivió después de 1912, los socios nunca excedieron de un 3% de los abogados en ejercicio en Estados Unidos. Incluso después del período de expansión, no incluía más de un 17% de los abogados americanos en 1940, y 40% en 1964, y siempre procedían de clases de alto "status" (Hurst, 1950:289; Griswold, 1964:23; Domhoff, 1967:61).

Esto se hizo en concordancia con los designios de la A.B.A. y de las principales asociaciones locales de abogados, o sea, se trataba de reafirmar el control de la profesión por parte de la clase alta y especialmente de los "WASP" y, también, el de la vida política. Los pronunciamientos políticos de la A.B.A. entre 1896 y 1937 fueron predominantemente conservadores, oponiéndose a los impuestos sobre las rentas de capital, favoreciendo las intervenciones en juicios laborales y la enseñanza del "americanismo" en las escuelas y promoviendo la suavización de las leyes anti-trust (Hurst, 1950:363). Sus principales actividades, sin embargo, era las reformas dentro de la profesión de la abogacía, la mayor importancia asignada a los requisitos en la enseñanza y correlativas restricciones para la admisión en el ejercicio profesional.

La A.B.A. tuvo un papel preponderante en la formación y financiación de la "Conference of Commissioners on Uniform State Laws". Los delegados fueron respaldados formalmente por los gobiernos de los Estados, pero en la práctica fueron nombrados por la "A.B.A." de entre miembros de sus propias filas. Las asociaciones locales de abogados también jugaron su papel defendiendo el establecimiento de normas standar para la admisión en el ejercicio profesional. Las oficinas estatales centralizadas para los exámenes de admisión profesional existían solamente en cuatro Estados en el año 1890. En 1914 se habían extendido a casi la totalidad de los Estados. Los exámenes escritos, que habían sido introducidos por las universidades más importantes, habían desplazado a los orales pasado el año 1900. En 1937, 35 Estados habían adoptado las normas de la "A.B.A." en relación con el mínimo de las calificaciones para ingresar en la profesión. En 1860 sólo nueve de los 39 estados y territorios exigían un determinado período de estudios legales; en 1890, 50%; en 1920, 75%; y en 1940, todos los estados exigían estudios profesionales.

El cambio de estas normas significaba, en la práctica, la adopción de las normas de las principales escuelas de leyes. El examen informal oral fue reemplazado por exámenes escritos, de acuerdo con el modelo utilizado en las escuelas, generalmente preparados y calificados por los miembros de las asociaciones profesionales de abogados, con estrechos lazos con los centros de enseñanza más avanzados. La adopción de requisitos formales de enseñanza para la admisión a

examen fortaleció ulteriormente a las escuelas, de tal modo que en 1940, en 40 estados se exigían tres años de estudios previos. Cuando este sistema empezó a funcionar, se hizo un esfuerzo para incorporar los standars de las escuelas de leyes más selectas como prerrequisitos de los exámenes, exigiendo (en 1921) dos años de preparación en "college" antes de los estudios en leyes, un requisito adoptado por el 66% de los estados hacia 1940. Los líderes en el esfuerzo global de reforma formaban parte del grupo incluido en la A.B.A., constituido por profesores universitarios de leyes, un grupo que incluía al fundador de la asociación, Simeón Baldwin, de Yale. En 1893 organizaron una sección dentro de la asociación de abogacía que se ocupaba de la enseñanza de las leyes, encabezada por un profesor de Harvard. Este grupo a su vez organizó la "Asociation of American Law Schools" en 1900 como una entidad acreditada. En 1923, la sección de enseñanza en leyes de la A.B.A.; encabezada por el anterior secretario de guerra, Elihu Root, comenzó a publicar una clasificación de las escuelas en leyes de acuerdo con su cumplimiento de los standars de la A.B.A. sobre prerrequisitos educacionales.

El proceso de estrechar el control profesional avanzaba lentamente. La situación descentralizada de la profesión daba un considerable poder de resistencia a los abogados de menor importancia, y la política exclusivista de la paciente clase superior incluida en la "A.B.A. " y en las otras asociaciones de abogados del Este provocaron una considerable hostilidad por parte de los profesionales menos prósperos o menos conservadores, especialmente los rurales y los de las comunidades étnicas, que precisamente eran aquellos para los que las asociaciones de abogados pedían una restricción y control. En 1920, las asociaciones de abogados del Oeste comenzaron una campaña en pro de una "asociación integrada". Esto era un eufemismo para designar una corporación de abogados que en realidad era una sociedad compulsora con un monopolio oficial en la práctica, y unos poderes legalmente obligatorios de disciplina entre sus miembros. Estas leyes se impusieron en 20 estados hacia 1940, mayormente en el Oeste y en el Sur. Su concentración geográfica revela parte de la dinámica del control dentro de la profesión de la abogacia, pues fue en estos Estados en los que la asociación integró en forma menos homogénea a las clases superiores y a la clase media-alta, y donde las comunidades étnicas rivales aparecían menos en evidencia que en el Este (Adams, 1957:360-368).

Especialmente en el Este, en tanto que los abogados de clase alta incrementaron sus presiones para que se exigiera una enseñanza previa en leyes para la admisión en los exámenes, la resistencia a estas técnicas exclusivistas se manifestó por la creación de nuevos centros de enseñanza. Así pues, el número de estos centros, autorizados en la concesión de graduaciones, pasó de 102 en 1900 a 124 en 1910, 146 en 1920, y 190 en 1936. En este año, sólo 94 de las 190 habían sido aprobados por la A.B.A., y sólo media docena de Estados exigían estudios en una escuela aprobada por dicho organismo. Las no aceptadas eran, en su mayor parte, (88 de 96) escuelas nocturnas o mixtas,

con clases diurnas y nocturnas, mientras que la mayoría de las aprobadas (75 de 94) eran escuelas de dedicación completa, ligadas a universidades regulares. Fueron las escuelas nocturnas las que tuvieron un gran desarrollo, en respuesta a las necesidades de enseñanza previa para el ejercicio de la profesión. En 1890 había 59 diurnas y 10 nocturnas; en 1900, 79 y 25, respectivamente; en 1910, 79 y 45; en 1920, 80 y 62.

Se desencadenó una continua batalla contra estas escuelas "no cualificadas", especialmente a través de los esfuerzos para hacer que los requisitos de las escuelas de leyes más importantes se convirtieran en los legalmente exigidos para la admisión en la práctica profesional. Las escuelas más importantes, a su vez, hacían lo posible por solidificar sus lazos con los grupos de alto status exigiendo la graduación en un "college" como requisito previo para la admisión. Este proceso avanzó lentamente. En 1890, sólo 4 de las 61 escuelas de primera fila contaban con requisitos para el ingreso equivalentes a los exigidos en los "liberal arts colleges" de sus universidades. Sólo después de 1890, siguiendo a la Universidad de Harvard, la mayor parte de las escuelas en leyes más importantes empezaron a exigir una graduación de "college" para la admisión. En 1931, el promedio de los abogados americanos tenía un año de "college" y 2,25 de escuelas de leyes o enseñanza oficial, y en años sucesivos este modelo se ha confirmado, y en las últimas décadas las escuelas de leyes se han ido conectando cada vez más con las secuencias standars de la educación en América. Un 66% de los estudiantes de la década de los sesenta asistieron a escuelas de leyes en jornada completa, la mayor parte de las cuales exigían una graduación previa en "colleges". El resto, habían asistido a escuelas a tiempo parcial con prerrequisitos aprobados por la "A.B.A." El entorno social de clase es un importante factor determinante del acceso a la profesión, con la perspectiva de que los estudiantes de leyes pueden obtener un status social más alto que otros estudiantes de distintos centros; y el promedio de calidad en clase social aumenta con la selectividad académica que practique la escuela en leyes a la que se asista. (Hurst, 1950:268-281; Griswold, 1964:57-59).

¿Industrialización o conflicto cultural?

El movimiento conducente al establecimiento de normas de enseñanza y a ligar la práctica del derecho a las secuencias de la enseñanza superior formaba parte de un movimiento más general de conflictos de clases y de grupos de status ocurrido en América a finales del siglo XIX. El movimiento por la reforma de las leyes derivaba de varias de las corrientes inmersas en el mismo. Así, la fundación de las asociaciones de abogados y sus esfuerzos por centralizar y exigir ciertos requisitos para la práctica de las leyes estaba directamente conectada con el contraataque de los WASP en relación con la maquinaria política y las prácticas patrimoniales que tenían su apoyo en los inmigrantes y en la clase obrera. Al mismo tiempo, la implicación de algunos abo-

gados en este aparato político y el aparente influjo de los inmigrantes (o al menos, de personas afines ideológicamente a los mismos) dentro de la profesión del derecho, amenazaba la imagen de los grupos de élite. La influencia de los judíos en las principales ciudades del Este era particularmente temida. La campaña para la exigencia de requisitos para el ingreso, y por lo tanto, para introducir restricciones en el libre ejercicio de la profesión, fue un esfuerzo para reafirmar el monopolio tradicional de los WASP y las clases altas sobre el ejercicio del derecho.

Esta interpretación está apoyada en un análisis de los periódicos clamores sobre la "saturación profesional", que han estado oyéndose desde finales del XIX en adelante. Los estudios realizados en los años treinta indicaban que los servicios de los abogados eran utilizados, casi en su totalidad, por un 13% de la población, la parte más rica de la misma, y que los grupos de la clase baja, que tenían extraordinaria necesidad de tales servicios, no podían costeárselos. (Hurst, 1950:311-316). Por lo tanto, esta "saturación" sólo se basaba en la perspectiva particular de las clases altas y media-altas. Además, la concentración de gran número de abogados sólo se producía en las grandes ciudades. Fue en estas ciudades donde también se encontraban gran parte de los inmigrantes y sus abogados —a menudo, económicamente marginales— pero también era donde se ejercía la profesión en su forma más lucrativa, especialmente en los bufetes ligados al gran capital. Parece así que esta "saturación", sacada a la luz constantemente por los abogados de élite durante un largo período, refleja principalmente los esfuerzos para mantener un alto status dentro de la profesión.

Los esfuerzos por introducir limitaciones en la profesión avanzaron muy lentamente, frenados por la política americana de descentralización y por las tradiciones democráticas, las que habían hecho que la abogacía fuera relativamente accesible en los principios del siglo XIX. Lo que hizo que estos esfuerzos avanzaran a pesar de todo, se debió a una serie de recursos al alcance de los abogados de la clase alta. El nacimiento de las grandes empresas nacionales, y por lo tanto, de los bufetes de mayor prestigio y peso económico, les dieron las bases en las que apoyar su pretensión de liderazgo profesional. Al mismo tiempo, la enseñanza sólo podía ser costeada por quienes pertenecían a la élite WASP, especialmente en Harvard y Yale. Tales centros, que hacían frente a problemas económicos propios, se sentían muy felices de entrar en alianzas de intereses con los abogados de primera fila. Conectando con personas como Simeon Baldwin, que era un profesor de leyes y un abogado de empresa, fue como los iniciadores de las asociaciones hicieron que las normas académicas de las escuelas de élite fueran las de la profesión.

La razón de que esta estrategia tardara tanto en proporcionar dividendos, y por supuesto, que fracasara en su esfuerzo por restringir totalmente a los abogados de segunda fila, se debió a la debilidad del sistema educativo en América, incapaz de ejercer un control totalmente monopolístico. En las condiciones descentralizadoras del Gobierno

americano, y contra una larga tradición de fundación de escuelas y otras organizaciones culturales, era demasiado fácil responder a las necesidades educativas creando nuevos centros, especialmente las escuelas nocturnas que proliferaron después de 1890. La estructura favorecía una inflación credencialista más que una monopolización efectiva e inmediata. Las asociaciones de abogados fueron así forzadas por segunda vez a entrar en acción. Los esfuerzos para lograr leyes estatales se basaban en que ciertas escuelas carentes de cualificación eran muy poco brillantes, pero la táctica menos directa de exigir determinados estudios previos para acceder a la enseñanza en leyes se abrió camino. Esto se hizo para favorecer a las escuelas que estaban relacionadas con los "colleges" de élite. Uno de sus efectos fue el ligar cada vez más el estudio de las leyes a las secuencias de la enseñanza superior, en vez de ser una alternativa a la misma.

Podría argumentarse que el surgimiento de las modernas empresas y sus regulaciones legales han hecho la práctica de la abogacía más compleja, y por lo tanto, el antiguo sistema de aprendizaje ya no era adecuado y que el incesante aumento de ciertos estudios era una necesidad funcional. Sin embargo, hay datos comparativos que no prestan gran apoyo a este punto de vista. En el continente hay sistemas legales racionalizados y duraderos basados en la enseñanza universitaria y faltos de las complejidades tradicionales del Derecho Civil, que no han producido ninguna superioridad en el grado de industrialización. En Inglaterra, la enseñanza, que consistió en un aprendizaje en los "Inns of Court", suministraba las "necesidades" legales a través de los complejos cambios de muchos siglos vertidos al actual. Hemos notado que estas "necesidades" eran el resultado del poder de los abogados para complicar el acceso del ciudadano privado a la esfera judicial del Estado. En América no hay estudios disponibles sobre las diferencias reales de la eficacia profesional entre los educados en centros de enseñanza y quienes han aprendido practicando en bufetes; la aparición de los requisitos educacionales ha hecho que el segundo grupo sea inutilizable para la comparación, así como que probablemente atraiga a las personas más aptas a una forma más prestigiosa de preparación. La evidencia desde los años veinte nos muestra que los estudiantes que procedían de las escuelas de leyes de más prestigio aprobaban sus exámenes en el primer intento con mayor frecuencia que los procedentes de escuelas con más bajos requisitos de ingreso, quienes a su vez, tenían más probabilidades de aprobar que los que aprendieron en bufetes. No obstante, una alta proporción (87%) de todos los examinados aprobaron (Hurst, 1950:274). Además, no existe evidencia que el nivel dado en los exámenes se relacione con una verdadera eficacia en la práctica profesional, los exámenes reflejan en primer lugar significaciones académicas y no se refieren a la práctica, que debe ser aprendida después.

La historia de la corporación jurídica sugiere que las innovaciones preceden a la enseñanza relativa al problema implicado. El máximo papel de los abogados en la historia del comercio moderno fue

la modificación de las restricciones tradicionales que afectaban a las empresas y el desarrollo de los trusts y otros instrumentos legales que hicieron avanzar el control monopolista en la industria americana. El primero de estos avances comenzó hacia 1830 y culminó en 1889, con la legislación comercial de New Jersey que permitió la creación de los holdings. Esta última se desarrolló especialmente entre 1880 y 1890. El abogado de John D. Rockefeller, Samuel C.T. Dodd, proyectó la instrumentación de los trusts en 1880, produciendo grandes monopolios durante la década y provocando la Ley Sherman contra los trusts en 1890[15]. Los abogados concernidos, educados generalmente en colegios universitarios de élite, habían recibido una enseñanza basada claramente en los métodos tradicionales e hicieron sus innovaciones basándose en experiencias prácticas. Además, el método de los casos introducido por la reforma de las escuelas de leyes no era especialmente adecuado para las necesidades de los negocios o de los gobiernos modernos. En su esfuerzo por extraer principios "científicos", se concentraban en los niveles más altos del procedimiento legal, excluyendo el auténtico trabajo sobre los casos legales, y hasta bien entrado el siglo XX se limitaron a los sectores más tradicionales de las leyes, ignorando los nuevos avances, especialmente en el campo del derecho administrativo (Hurst, 1950:269-271; Harno, 1953:137-140). Ciertamente, la mayor parte de las innovaciones en la técnica profesional se hizo al tiempo que los cambios institucionales de la sociedad moderna, pero parece que fueron posibles, en gran parte, por la experiencia lograda en el trabajo de bufete, mientras las escuelas de leyes se quedaban atrás en sus enseñanzas. Así, la figura más importante de los tribunales americanos durante el período de industrialización, el juez Stephen Field, de los Tribunales Supremos de California y del Estado, proyectó los códigos modernos y los principios del derecho mercantil sobre la base de una educación en leyes que consistía enteramente en una larga práctica en el bufete legal de su hermano. (McCurdy, 1976)[16].

Los lazos entre las escuelas de leyes de la "Ivy League", innovadoras en educación, y los bufetes legales de Wall Street, y las conexiones de ambos con las posiciones del poder gubernamental en ministerios y organismos de justicia, aparecen claramente como el resultado de pertenecer todos al mismo status de clase. Estos lazos, puestos en clara evidencia durante el siglo XX, tienen raíces más antiguas; al me-

[15] Para una información exaltadora del papel creativo de las corporaciones de abogados véase Levy (1961: 43-106).

[16] Weber (1968: 890), aunque puso de manifiesto la importancia de ciertas formas de las leyes en la administración de la justicia como un fondo estructural del capitalismo, concluyó en que no fue en absoluto necesario un sistema superior de enseñanza: "Una vez que se ha dicho y hecho todo acerca de estas diferencias en el desarrollo histórico, el moderno capitalismo prospera igual y manifiesta rasgos económicos idénticos bajo sistemas legales con reglas e instituciones muy diferentes entre sí, al menos, desde el punto de vista jurídico... Por supuesto, podemos decir que los sistemas legales bajo los que se ha desarrollado el moderno capitalismo difieren profundamente unos de otros, incluso en sus principios fundamentales de estructura formal".

nos se remontan a la mitad del siglo XIX, cuando ciertos abogados para proteger el comercio a nivel nacional, como fue el caso de William H. Seward, eran también prominentes funcionarios ministeriales (Smigel, 1964:4-12, 37-42, 72-74; Domhoff, 1967:58-62, 84-114). Los lazos sociales entre la mayor parte de las escuelas de élite y las posiciones poderosas de la profesión fueron cruciales para el incremento de los requisitos educacionales. Esto quiere decir que el éxito en la profesión de la abogacía estaba asociado a una educación de élite, lo que daba mayor fuerza a los requisitos crecientes exigidos en dicho campo, al mismo tiempo que establecía un "status" ideal que los abogados de segunda fila trataban de emular.

El efecto de estos procesos no llegó hasta el punto de poder restablecer un completo monopolio de las clases superiores sobre la profesión; la flexibilidad del sistema educativo americano era suficiente defensa contra ello. No obstante, se ejercieron bastantes presiones, tanto mediante requisitos educacionales como mediante normas standar de práctica legal, como para conseguir un continuo aumento en las normas de estudios, lo mismo en los años de las escuelas de leyes como en la anterior preparación de los "colleges". La lucha por un status entre los abogados contribuyó así a la extensión vertical del sistema educativo americano. También tendió a librar a la profesión de una división entre los sectores de los status altos y los bajos, como sucedió en Inglaterra con los abogados y procuradores. De cualquier modo, podría haber más informales diferencias en las grandes firmas de abogados (o entre firmas y abogados individuales), o entre las escuelas de derecho de alto y bajo nivel, ya que la profesión, al fin y al cabo, permanecía unida, con diferencias basadas esencialmente en el mayor o menor grado de educación recibida individualmente, tanto en la universidad como antes de ella. En el derecho, como en otras áreas, la estructura americana ha propiciado una enseñanza orientada hacia el sistema de movilidad competitiva.

El Fracaso de los Ingenieros

Los ingenieros son el grupo más grande de profesionales de las sociedades modernas, y el único cuyos servicios son claramente requeridos por el desarrollo industrial. Esto es así cuando reconocemos que no existe una exacta línea divisoria entre ingenieros, técnicos y mecánicos; es este grupo, como un todo, el que hace que el industrialismo funcione. Por comparación, los médicos, los dentistas y las enfermeras simplemente proveen servicios consuntivos que una sociedad cada vez más rica se va proporcionando en forma creciente; los abogados, como grupo, disputan convenios y monopolizan funciones administrativas hasta el punto que su poder les permite, y los enseñantes son requeridos en el grado en que el propio sistema educativo se expande la necesidad de tales profesionales puede variar considerablemente en

distintas sociedades industriales; sin embargo, la demanda de un amplio cuerpo de ingenieros es común a todas.

Dada la clara importancia de esta profesión, superior a la de cualquier otra en todas las sociedades industriales, podríamos esperar que la enseñanza de la ingeniería dominara a todas las demás. Por supuesto, es plausible que una sociedad industrial pudiera operar con un sistema educativo enfocado casi enteramente hacia la técnica. Este es el caso de la URSS, China y otros países comunistas. En una forma menos exclusiva, también la educación en Francia concede especial importancia a la ingeniería. Por otra parte, hubo un período a mediados del siglo XIX, cuando el sistema educativo existente en América fue tachado de ser profesionalmente inepto, y su facultad de otorgar títulos no profesionales fue debilitada por la proliferación de "colleges". Los programas educativos con orientación profesional hacia la ingeniería fueron ofertados como una alternativa, tanto en las escuelas secundarias como en los "colleges". Si la demanda puramente técnica hubiera dominado, tales escuelas deberían haberse convertido en el centro del sistema educativo, destacando de otras formas de educación en prestigio y atrayendo el máximo aporte financiero y la mayor parte de los estudiantes de élite. Si la versión de las escuelas secundarias Calvin Woodward de la enseñanza de ingeniería (Ver Capítulo 5) hubiera recibido mayor apoyo en el siglo XIX —como hubiera podido tener en el campo de la pura eficiencia profesional, ya que ello eliminaba la enseñanza preparatoria no técnica y suministraba el más rápido camino hacia los conocimientos técnicos— el entero edificio de la educación superior se habría desmoronado probablemente y la duración total de la enseñanza superior en América se hubiera acortado considerablemente.

Pero estos hechos no sucedieron, como acredita la importancia de los factores no técnicos en la explicación del papel de la educación en la estratificación social. El sistema de educación, irrelevante desde el punto de vista profesional pero clásico en la clase alta, no fue destruido sino modificado para permitir el acceso de gran número de estudiantes cuyo origen era una cada vez más amplia clase social. Las amenazas a este sistema de certificación cultural, especialmente en la forma de una enseñanza relevante profesionalmente, de la que la ingeniería es especial ejemplo, fueron posteriormente incorporadas en las secuencias educativas, por lo que fueron más un apoyo que un competidor. La organización de la ingeniería profesional es mucho más un fenómeno social que técnico, y los intereses de status y los conflictos entre ingenieros han sido las causas principales que han impedido que la ingeniería llegara a ser un serio desafío al sistema de educación no técnico y al creciente sistema de estratificación mediante status de grupo y recursos políticos y sociales.

Históricamente, la profesión de ingeniero nace de diversos roles[17]. En un primer nivel, los predecesores fueron artesanos experimentados tales como los constructores de molinos, albañiles, herreros y relojeros. A un nivel distinto, incluso opuesto, aparecen los militares, con su roles de alto status dentro de la organización del Gobierno, como los hallamos en el Imperio Romano, en el que dirigían a gran número de hombres dedicados a construir carreteras, puentes y fortificaciones. Entre estos niveles, podríamos colocar al arquitecto-artista y al maestro de obras, patrón de un grupo de albañiles. El hombre con conocimientos técnicos aptos para actuaciones de una mayor escala ocupaba, así una situación ambigua, entre la pequeña aristocracia y el trabajador, combinando elementos de amo y de sirviente. Su verdadero status dependía de las condiciones históricas que determinaban la distribución de poder, y por lo tanto, de las líneas de división entre ambas clases. El status más alto de ingeniero-técnico en la sociedad premoderna se produjo probablemente en las ciudades del renacimiento italiano dominadas por los comerciantes; en esta situación la línea divisoria entre el trabajador especializado y el patrón era más ambigua.

Con la industrialización, el valor de las técnicas a disposición del experto en ingeniería fue en aumento, y sus demandas de un status más alto en la sociedad —más entre los que mandan que entre los que obedecen— se fue afianzando. Pero qué cantidad del poder que podría obtenerse sobre la base de unos conocimientos técnicos permanece como una variable. En Francia, el ingeniero adquirió una temprana y firme posición en el gobierno de la monarquía en el siglo XVII: primero como oficial de artillería y especialista en fortificaciones; más tarde como constructor de carreteras y obras públicas para la administración civil. El primer grupo de ingenieros organizados y la primera escuela de ingeniería fue, de este modo, fundada en Francia antes que en cualquier otra parte del mundo: el "Corps Imperial du Génie" (Cuerpo de Ingenieros Militares) en 1672, y la "Ecole des Pontes et Chaussées" (Escuela de Puentes y Carreteras) en 1747. Con certeza, los oficiales de ingenieros eran mirados por los mandos aristócratas del ejército un poco por encima del hombro, y también por las corporaciones de abogados, porque tenían demasiado parecido en status a los obreros. Así, los puestos de ingenieros fueron cubiertos por plebeyos o aristócratas empobrecidos, como Napoleón Bonaparte.

Durante el siglo XVIII, la burocracia real fue tomando posesión de la verdadera administración de Francia, con perjuicio de la aristocracia, y comenzó a establecerse la característica centralización francesa. La Revolución de 1789 eliminó la aristocracia hereditaria y la mo-

[17] No hay una historia adecuada sobre el papel social del ingeniero. Para datos históricos, véase Finch (1960) y Armitage (1961). El trabajo de Armitage se desfigura por su ideología tecnocrática.

narquía, elevando la burocracia a la máxima preeminencia. Este proceso fue posteriormente consolidado por el acceso al poder de Napoleón en 1799. Uno de los más importantes resultados fue la abolición de la universidd clásica, apoyada en la Iglesia, y su sustitución por una escuela central de ingeniería, la "Ecole Polytechnique", en la que se preparaba a los administradores de Francia. Las siguientes contrarrevoluciones y revoluciones revivieron formas alternativas de educación, incluyendo las escuelas de leyes, pero globalmente la posición en Francia de los ingenieros ha permanecido extremadamente alta. Los puestos del Gobierno están controlados centralizadamente y en su mayor parte cubiertos en sus más altos niveles por graduados de la "Polytechnique" y las otras "Grandes Ecoles": la "Centrale" y la "Ecole des Mines". Son también dominio de la élite de los técnicos los altos cargos de la gran industria, organizados como cártels de carácter semioficial. Así pues, la educación técnica en Francia ha llegado a monopolizar virtualmente los más importantes puestos de mando (Granick, 1960:60-72; Crozier, 1964:238-244, 252-258; Artz, 1966; Ben David, 1971:88-107).

Un modelo muy distinto se desarrolló en Inglaterra. Allí, la burocracia del gobierno era relativamente débil hasta bastante después de la Revolución Industrial. Las universidades impartían una cultura clásica para una élite selecta. Hasta el siglo XIX la ciencia era producida por amateurs. Los ingenieros eran esencialmente artesanos autodidactas. Brindley, Metcalf, Telford, Watt, Stephenson y otros ingenieros de primera fila eran hombres de escasa cultura formal. Las escuelas de ingenieros se desarrollaron gradualmente en el siglo XX, pero siempre dentro de un sector de poco prestigio del sistema educativo; Incluso en 1961, sólo un 22% de los ingenieros mecánicos eran graduados (Gerstl y Hutton, 1966:42; véase también 6-13; Reader, 1966:69-71; 118-126, 142-145). A lo largo del siglo XIX, el modelo fue de un tipo relativamente informal. Los conocimientos de ingeniería adquiridos por uno mismo o mediante aprendizaje, aplicables a profesiones de nivel medio en la construcción y en la industria; ya que las instituciones educativas de alto nivel, poniendo especial énfasis en que una educación para los caballeros debía ser no profesional, los preparaba para posiciones de mando en la administración.

El modelo centralizado francés de una élite de ingenieros político-industriales, y el modelo británico de ingenieros preparados informalmente y de status modesto, representan los dos tipos opuestos de la organización social de la ingeniería en las sociedades modernas. Ambos son válidos; ninguno puede ser considerado como "funcionalmente necesario". La mayor parte de las sociedades han adoptado uno u otro de estos modelos. El sistema francés, imitado más fuertemente por los países comunistas, y el sistema inglés, por sus antiguas colonias. Alemania, cuyo modelo fue imitado especialmente por Japón, representa un sistema mixto de enseñanza de la ingeniería. Las universidades alemanas ya habían monopolizado los puestos en las filas del alto funcionariado del Gobierno en el siglo XVIII, pero solamente prepara-

ban médicos, abogados, sacerdotes y maestros. En el siglo XIX, se estableció un sistema separados de escuelas secundarias y superiores para ingenieros, con objeto de cubrir las demandas de la industria. Estas eran de categoría inferior a las universidades, las cuales en realidad las despreciaban; por lo tanto, las escuelas de ingeniería se nutrieron de un medio social de clase baja y alcanzaron posiciones sociales de élite inferior. El sistema alemán vino así a representar un sistema educativo bifurcado, con enseñanza técnica al más bajo nivel en cuanto a poder y prestigio se refiere (Ben David y Zloczower, 1962; Armytage, 1965:76-93).

La posición de los ingenieros en América ha venido a constituir un modelo propio. A mediados del siglo XIX, la posibilidad de dominar el sistema de enseñanza, al estilo de Francia, si bien en cifras mucho mayores (quizá como el sistema moderno en Rusia), podría haber constituido una posibilidad plausible. Las críticas, muy generalizadas, sobre la irrelevancia profesional de la educación tradicional apoyaban esta postura. En lugar de ello, tendió a convertirse en parte de una versión democratizada del sistema clásico inglés, partiendo de una enseñanza secundaria no especializada ni profesional, y luego, tomando una enseñanza superior que se ha movido siempre muy cerca de los objetivos de las tradicionales "liberal arts schools" en cuanto a "status" se refiere. Entre las escuelas de ingeniería más avanzadas se ha dado un continuo esfuerzo para huir de las connotaciones de bajo status que se derivan de una pura enseñanza técnica y que se reflejan en la composición social de sus estudiantes. En época reciente, ha adoptado la forma de una enseñanza de ingeniería de élite desplazándose hacia un nivel de postgraduado e introduciendo mayores elementos no profesionales al nivel de pregraduado. El modelo americano, a pesar de lo que se habla sobre el énfasis en su aspecto profesional, es todavía el sistema de enseñanza no profesional más extenso y masivo del mundo actual.

Orígenes de la ingeniería americana

Los primeros ingenieros americanos que surgieron a finales del siglo XVIII y principios del XIX fueron constructores de carreteras, puentes, canales y otras obras para el transporte. Constituían, en origen, un grupo mixto. Algunos eran artesanos, con conocimientos de carpintería, herrería o construcción de relojes; otros eran comerciantes empeñados en aventuras muy provechosas durante la primera ola de expansión económica en América; otros, finalmente, eran gentes letradas, a menudo jueces y abogados, que tomaron interés en las obras públicas de utilidad y que admiraban los logros de los constructores ingleses y franceses de la época (Struik, 1962: 135-174). Virtualmente, todos adquirieron sus conocimientos de manera informal. Los primeros constructores de canales y puentes operaban a fuerza de ensayos y errores, creando inicialmente estructuras a base de un derroche de materiales. A diferencia de estos artesanos, los ingenieros poseían una

educación clásica, algunos de ellos en los centros de enseñanza coloniales, pero aprendían sus técnicas de ingeniería como una segunda forma de educación mediante la propia práctica o utilizando conocimientos adquiridos de otros técnicos. Tales técnicas, como sucedía con la agrimensura, eran conocidas de los terratenientes de la época, de la misma forma que un oficio pasaba de una persona a otra, a menudo, dentro de la familia. Para otros proyectos más complejos, como canales con compuertas, se utilizaban las técnicas europeas, bien viajando a Inglaterra para ver a los profesionales, bien contratándolos para que supervisaran los proyectos americanos y dieran su opinión.

La organización y financiación de los grandes proyectos correspondía a las clases ricas, y sólo ellos podían costear los viajes al extranjero para adquirir técnicas avanzadas. Resulta pues, que una vez los proyectos de construcción se convirtieron en un negocio floreciente y los conocimientos técnicos comenzaron a acumularse a un nivel más avanzado que el antiguo de la técnica de "ensayo-error" la ingeniería civil comenzó a consolidarse como una profesión más propia de la clase alta que de los artesanos. Esta tendencia se acentuó con la fundación de la Academia Militar de West Point en 1802. West Point sirvió para preparar una élite de ingenieros; fue organizada según el modelo francés de la "Ecole Polytechnique", fundada unos años antes, en 1797. Thomas Jefferson, entonces Presidente, la consideraba como el comienzo de un sistema de universidad nacional para preparar una élite racionalmente organizada y científicamente educada según el modelo francés.

El esfuerzo para crear un sistema de selección de élite, centralizado, falló debido a las condiciones de América. La descentralización política, incrementada por la expansión hacia el Oeste, impidió que una sola élite dominara al Gobierno americano por completo, y la fuerte posición de la educación privada evitó que los fondos federales fluyeran hacia una única institución nacional, aunque West Point tuvo un fuerte influjo sobre la profesión de la ingeniería en América (Struik, 1962: 311-316). Después de 1817, fue dirigida por Sylvanus Thayer, un caballero oficial que había sido enviado por el Presidente Madison a estudiar a la *Ecole Polytechnique*. Thayer aportó el plan original para la academia como una operación total, introduciendo las materias de la ingeniería francesa e importando profesores de dicho país. Los miembros del Cuerpo de Ingenieros del Ejército se convirtieron en la base de la profesión de ingeniería civil en América. El Gobierno los destinó, gratuitamente, a las obras de construcción de las líneas férreas, cuya expansión se produjo en la década posterior a 1830. Al parecer, todas las vías férreas fueron, virtualmente, construidas con la ayuda de ingenieros formados en West Point. En 1824, el "Rensselaer Polytechnical Institute" (R.P.I.) fue fundado por un rico terrateniente de Nueva York, como imitación directa del modelo de West Point, con objeto de producir una élite de ingenieros científicamente adiestrados.

Durante muchos años, estas dos instituciones fueron las únicas escuelas organizadas para la enseñanza de la ingeniería. Fundadas de

acuerdo con la tradición de la *Polytechnique* francesa, pusieron especial énfasis en el ideal de la ingeniería como una profesión de élite y se resistieron a ser identificados con cualesquiera otros técnicos que pudieran rebajar su rango. Incluso ingenieros civiles que no se habían graduado en estas escuelas mantenían el mismo punto de vista elitista. Daban gran importancia a su status aristocrático y evitaban todo lo que tuviera aspecto de trabajo manual y en cierto grado, también a comercialización de la actividad. Los ingenieros no militares avanzaron, así, de forma incesante, hacia una situación profesional de actuación independiente o de empleos en el Gobierno (Calhoun, 1960). Su modelo de ingeniero se retrotraía más bien hacia el oficial francés del siglo XVIII que hacia adelante, hacia las organizaciones comerciales de la naciente industria de América.

La ingeniería mecánica se originó de modo similar. Sus primeros practicantes se dividían en dos grupos: (a) carpinteros, relojeros, y otros artesanos que desarrollaron sus técnicas experimentando con nuevas formas de maquinaria; y (b) personas acomodadas, poseyendo frecuentemente una educación clásica, que se aventuraron en nuevas y prometedoras áreas de las empresas comerciales, tales como la construcción de máquinas de vapor o la producción masiva de armas de fuego y textiles, aunque adquiriendo las técnicas necesarias sobre la marcha. En los primeros tiempos, la industria americana dependía grandemente de Europa. La locomotora se introdujo en EE.UU. comprando un modelo en Inglaterra que fue estudiado y utilizado como un prototipo para ulteriores aplicaciones. También se importaban directamente mecánicos ingleses; quizá con mayor frecuencia, los americanos tenían que viajar a Inglaterra para encontrarse con los inventores, y otras veces, a Francia, para visitar la *Polytechnique* (Struik, 1962: 175-200, 303-334).

Estas últimas formas de aprendizaje estaban exclusivamente al alcance de las personas adineradas, lo que les proporcionaba notables ventajas sobre los ingenieros artesanos. Además, la importancia de un respaldo financiero para las empresas de ingeniería creció con su aumento en tamaño y expansión durante los principios del siglo XIX, por lo que la gente de dinero acabó dominando el campo de la ingeniería mecánica. En este grupo, la enseñanza empezó por una especie de aprendizaje hecho en los establecimientos donde las máquinas eran construidas y perfeccionadas. En una visión superficial parece que en estos talleres prevalecía una considerable igualdad, pues los hijos de los ricos industriales trabajan mano a mano con los hijos de los mecánicos no cultivados; en las últimas controversias sobre enseñanza de la ingeniería, los ingenieros mecánicos más avanzados hicieron mucho por el igualitarismo y las libres oportunidades en los más recientes establecimientos de esta clase (Calvert, 1967: 3-27, 63-85).

Pero las posibilidades de movilidad no eran iguales; la gente acomodada accedía mucho más rápidamente a las grandes empresas de negocios o a las posiciones de superintendentes, aunque hubieran aprendido sus conocimientos prácticos de los mecánicos, quienes era mu-

cho más probable que se quedaran atrás. La separación entre mecánicos e ingenieros empezó, pues, a surgir muy pronto, basado esencialmente en sus respectivos bagajes de cultura y de clase. El que esto no se produjera con especial fuerza hasta finales del siglo XIX fue debido a varios factores, incluyendo ciertas posibilidades reales entre los mecánicos de acceder a puestos superiores tales como superintendentes (si bien no como propietarios), y por un esfuerzo de los hombres de negocios que eran ingenieros por mantener un sistema de control informal y paternalístico sobre sus preciados operarios.

La lucha en la enseñanza de la ingeniería

Los problemas de status fueron cruciales para determinar la forma de enseñanza y de organización profesional de la ingeniería que iba a prevalecer. El hecho de que la ingeniería en América no haya alcanzado una sólida organización ni aún en nuestros días puede ser debido a las múltiples líneas de conflictos de status profesional entre los ingenieros actuales y potenciales, especialmente en el siglo XIX. Cinco formas distintas de enseñanza de ingeniería fueron propuestas por facciones competidoras:

1. —La primera mitad del siglo XIX contempló un vigoroso movimiento de creación de **institutos de mecánica** (Struik, 1962: 266-271; Calvert, 1967: 29-40). Unos, como negocio; otros, financiados por ricos benefactores, estos institutos fueron ideados para que los artesanos y los trabajadores adquiriesen un fundamento más formal en ciencias y matemáticas. Pusieron énfasis en facilitar una movilidad profesional ascendente, y su clientela —a veces muy amplia— se nutrió de clases humildes. Estas instituciones eran un fenómeno de la época, en la que los mecánicos todavía tenían ciertas posibilidades de alcanzar posiciones de mando y en la que su estrecha relación con los señores que estaban aprendiendo de ellos en los talleres incrementaban las esperanzas de que los mecánicos alcanzasen status superiores. Después de la Guerra Civil estas esperanzas de los mecánicos de entrar libremente en la profesión de ingeniero, disminuyeron. Las formas de organización diseñadas por los sindicatos para lograr una mayor seguridad en el trabajo, comenzaron a ganar popularidad, y los Institutos de Mecánica comenzaron a declinar. Parte del fracaso puede ser atribuido a la indiferencia u hostilidad de los ingenieros, para quienes ciertas connotaciones de status derivadas de este tipo de enseñanza eran consideradas lesivas para sus propias posiciones. Este tipo de escuelas perviven sin embargo, incluso en nuestros días, pero bajo formas altamente comerciales, aunque han sido muy poco efectivas para lograr oportunidades de movilidad profesional, sobre todo, compitiendo con las modernas escuelas de ingeniería de estilo universitario[18].

2. —Otro esfuerzo sumamente democrático en la enseñanza de

[18] Para una descripción moderna, véase Clarck & Sloan (1966).

la ingeniería fue el **movimiento pro enseñanza en las escuelas** públicas superiores, que sobrevino especialmente a finales del siglo XIX. Como hemos visto anteriormente, este movimiento se produjo con tanta fuerza como una reacción contra la ineficacia práctica de la educación clásica. La promesa fue hacer de la escuela superior —en aquel tiempo bastante parecida en su contenido a los "colleges"— el verdadero centro del sistema educativo para la enseñanza de la ingeniería. Por supuesto, la posición mantenida por los graduados del "St. Louis Training School", en 1900, era muy comparable a la sustentada por los graduados en las escuelas de ingeniería de nivel universitario; ambas incluían un conjunto de fabricantes, superintendentes e ingenieros, por un lado, y ayudantes, delineantes, administrativos medios y empleados técnicos, por otro (Calvert, 1967: 149-150; Fisher, 1967: 77). Sin embargo, las escuelas de ingeniería con nivel de escuelas superiores no pudieron mantenerse ante la hostilidad de los directores de escuelas superiores no técnicas y de los ingenieros acomodados. Como en el caso de los institutos de mecánica, las escuelas públicas de aprendizaje, a pesar de sus posibilidades técnicas para los requerimientos en ingeniería del siglo XIX y su eficiencia en la eliminación de medios de enseñanza inútiles, fueron siempre miradas como una amenaza al selecto "status" de la profesión.

3. —El modelo de enseñanza de ingeniería de status más alto fue el inspirado en la **Ecole Polytechnique** francesa, que produjo una élite de ingenieros militares y de altos funcionarios. Fue el modelo favorecido por los ingenieros civiles y experimentado en West Point. Pero la pretensión de status incorporada a la *Polytechnique* era demasiado alto para ser alcanzado bajo las condiciones de América. Su Gobierno, con su tradicional énfasis en las jurisdicciones locales autónomas, fue virtualmente lo contrario de la burocracia centralizada del gobierno francés, y los estrechos lazos entre gobierno e industria, que hizo de los ingenieros franceses tanto una élite de los gerentes de industrias como de funcionarios del Gobierno, faltaron en América. No obstante, los ingenieros civiles, como los más antiguos y mejor adiestrados de la sección de ingeniería, tuvieron oportunidades de hacerse con el liderazgo de la totalidad de la profesión. El precedente establecido por la adscripción gratuita de los ingenieros del ejército salidos de West Point a la construcción de los ferrocarriles pudo también extenderse a la industria.

Pero lejos de tratar de obtener un papel predominante en la sociedad industrial que nacía, los ingenieros civiles de América se resistieron a lazos de tal clase. Seguros en su status selecto y orientados hacia una idealizada imagen europea de ellos mismos, los ingenieros civiles desdeñaron los puestos comerciales así como la ingeniería mecánica. West Point, Rensselaer y otras escuelas de ingeniería despreciaron por largo tiempo la enseñanza de la ingeniería mecánica, forzando a que tuviera que impartirse en cualquier otra parte (Calvert, 1967: 44-45; 197-224). En 1903, los ingenieros civiles rehusaron unirse a las organizaciones profesionales de ingenieros mecánicos, de minas

y electricidad para formar una asociación común radicada en Nueva York. El modelo de la *Polytechnique*, en lugar de extenderse, fue estrictamente limitado a la profesión de la ingeniería civil.

4. —Los ingenieros mecánicos más destacados tenían su propia versión de la educación de alto status: el **sistema informal de aprendizaje** en los talleres de los fabricantes de maquinaria. Esta "cultura de taller", como Calvert la bautizó, enfatizaba en una carrera de ideales caballerescos: relaciones personales mejor que los procedimientos burocráticos, paternalismo laboral y un rol no especializado que combinaba las capacidades para la innovación creativa con la independiencia del propietario de un negocio. Si los ingenieros civiles invocaban el ideal del oficial napoleónico, los ingenieros mecánicos invocaban el del caballero tipo Thomas Jefferson, un hombre de saber y de negocios, capaz de desempeñar cualquier tarea.

Los ingenieros mecánicos más destacados eran acaudalados hombres de negocios. Cuando la profesión finalmente se formalizó en 1880 en la "American Society of Mechanical Engineers" (A.S.M.E.), los fabricantes fueron sus sectores capitales. Como organización profesional, estaban notablemente alejados de los intereses normales de tales asociaciones. Se oponían al desarrollo de las escuelas de ingeniería, a los requisitos de expedición de licencias y al establecimiento de standars oficiales de ejecución de obra (Calvert, 1967: 63-85, 107-139). El A.S.M.E. actuaba esencialmente como un club para los acaudalados líderes de la "cultura de taller". Hizo muy pocos esfuerzos por incluir al creciente número de ingenieros, especialmente a aquellos que estaban empleados en las posiciones más bajas de las grandes burocracias. Su oposición a la expedición de licencias y a los standars legales reflejaba el interés comercial de sus miembros así como su preocupación por mantener el aspecto informal de la profesión. Desde el momento que la mayor parte de ellos estaban implicados en la venta de maquinaria, no sentían la necesidad de regulaciones externas. Su resistencia a la concesión de licencias era parte de su batalla contra los aspectos formales de las escuelas de ingeniería, pues los procedimientos de concesión de licencias podrían con el tiempo tomar el tono de los exámenes escolares y tender a empujar hacia adelante los requisitos formales de la enseñanza. El lento auge de las escuelas de ingeniería mecánica se debió, en gran parte, a la oposición de este grupo.

5. —Finalmente, existían las **escuelas de ingeniería mecánica de nivel universitario.** Los esfuerzos iniciales para preparar a los ingenieros para empleos industriales fracasaron debido a oposiciones diversas: la negativa de las escuelas de ingeniería civil a incluir la ingeniería mecánica en las materias a impartir; el no reconocimiento de su importancia por el grupo de ingenieros de más alto status y la hostilidad de los "colleges" tradicionales hacia los programas prácticos (Calvert, 1967: 43-62, 87-105). El último de los temores era particularmente agudo debido al enorme porcentaje de quiebras en los "colleges" y el creciente tono de las críticas, a mediados del siglo XIX, de la inutilidad de los programas tradicionales. Sólo después de la aprobación de la

"Morrill Act", en 1862 (o sea, durante el período de entusiasmo patriótico al comienzo de la Guerra Civil) comenzaron a aparecer las escuelas de ingeniería mecánica. Las subvenciones del Gobierno federal, de acuerdo con la "Morrill Act", sirvieron, principalmente, para fundar universidades estatales. En el Este, algunas fueron adquiridas por las nuevas escuelas privadas, tales como Cornell, —fundada en 1871— y el M.I.T. (1865). Incluso los "colleges" subvencionados, proyectados bajo la ideología de que suministraran enseñanza práctica de agricultura e ingeniería mecánica, estaban constantemente presionados para que se desenvolvieran como imitaciones de las universidades de alto status, poniendo el acento en las enseñanzas tradicionales y la erudición (Jencks y Riesman, 1968: 224-230). La enseñanza de una agricultura científica, aunque importante para obtener apoyo político, fue escasamente instrumentada hasta bien entrado el siglo XX. También la ingeniería tendió a ser descuidada por las administraciones de las universidades, ansiosas solamente por destacar el status académico y social de sus instituciones.

Contra estos obstáculos, la enseñanza de la ingeniería mecánica creció muy lentamente. La mayor parte de los profesores provenían de la ingeniería de la armada. La causa de que hubiera bastantes disponibles se debió, en parte, a la mengua de oportunidades militares tras la Guerra Civil, y también al antagonismo que hacia ellos demostraban parte de los aristocráticos oficiales navales, que despreciaban una profesión que en su mayor parte se había formado con mecánicos reclutados por causa de las necesidades de la guerra que requería gran número de expertos en máquinas de vapor (Calvert, 1967: 245-261). Estos profesores representaban una imagen de la profesión de la ingeniería, más burocrática que empresarial o selecta. La naturaleza de la enseñanza universitaria de la ingeniería, también, así como el antagonismo de los talleres mecánicos hacia tal educación, hizo que sus graduados tuvieran que limitarse a empleos en las nacientes empresas mercantiles. La élite tradicional de la ingeniería, defendiendo su propia versión de la enseñanza informal, trataba de llamar la atención sobre la naturaleza poco selecta de muchos graduados en esta carrera. Muchos se convirtieron en delineantes, con típica carrera en las escalas medias de la jerarquía burocrática. Los ingenieros eléctricos, en particular, fueron contratados en su mayor parte por las dos grandes empresas Westinghouse y General Electric. Relativamente pocos de los ingenieros educados en universidades se hicieron empresarios o ejecutivos, aunque la profesión significó un gran paso adelante para las nuevas corporaciones durante todo el siglo XX[19].

[19] Calvert (1967: 217). Gooding (1971: 72-75, 142-146) dan cuenta de que el modelo ha continuado en años recientes; aunque algunos ingenieros han alcanzado la alta gerencia, la mayor parte ha experimentado las vicisitudes del más abierto mercado del trabajo, lo que incluye períodos de paro; en una encuesta entre ingenieros, cerca de un 40% indicaban que elegirían otra profesión si pudieran; la demanda de ingenieros más corriente es para cuestiones de seguridad en el trabajo o para puestos no directivos.

A lo largo del siglo XIX, pues, la ingeniería americana no consiguió ni la unidad profesional ni un sistema de enseñanza de aceptación general. Estos fracasos no impidieron, sin embargo, que Estados Unidos experimentara un tremendo crecimiento, alcanzando una posición de liderazgo mundial en la época de la I Guerra Europea. Lo que sí se impidió fue la dominación de una élite de ingenieros sobre la industria de América y sobre su sistema educativo. Del mismo modo que los conflictos étnicos han dividido a la clase obrera americana, conflictos análogos entre grupos de ingenieros de status rivales (algunos basados en diferencias de clases, otros, quizá, de razas) han impedido que una sólida comunidad profesional pudiera llegar a monopolizar la práctica y el control de las vías hacia el poder organizativo. Dado que las organizaciones burocráticas llegaron a dominar la industria de América, la "cultura de taller" y sus mantenedores fueron gradualmente desapareciendo o transformándose también en burócratas ellos mismos. Las formas de la enseñanza de ingeniería más popularmente orientadas —los Institutos de Mecánica y las escuelas de enseñanza de esta rama— fracasaron por sus fatales rasgos de bajo status. Pero el ideal de la *Polytechnique,* el predominio de la cultura puramente técnica y las carreras consiguientes, tampoco pudieron prevalecer.

En 1910 las escuelas de ingeniería a nivel universitario se habían establecido firmemente, nutriendo con sus graduados los sectores burocráticos de la industria. Esta educación, por supuesto, no implicaba nunca un status escogido, ni tampoco mantenía el ideal de una educación puramente técnica y científica como sustituta de las selectas pero inútiles materias de las artes liberales. Sus estudiantes tendían a ser reclutados en las filas inferiores de la clase media y en las minorías raciales, y el tipo de cultura —el técnico especialista rudo y plebeyo (en argot universitario, el "greasy grind")[20]— que no podía competir con las profesiones que tradicionalmente gozaban de un alto status (medicina, leyes, y enseñanza universitaria) ni con sus estudiantes de las clases altas y medias[21]. Bien enterados de sus problemas de prestigio, los profesores de ingeniería hicieron grandes esfuerzos para integrarse ellos mismos en el status del sistema educativo tradicional. Desde muy pronto, con la excepción de experimentos ocasionales, las escuelas de ingeniería más avanzadas tendían a imitar a los "colleges" clásicos en todas sus particularidades externas, incluyendo el número de años de estudios y los requisitos de admisión, dando importancia a una graduación que procediera de las escuelas de artes liberales y que comprendía más una preparación en lengua e historia que, estrictamente, en ciencias (Calvert, 1967: 76-77; Jencks y Riesman, 1968: 229)

La ingeniería, pues, entraba en el siglo XX, sin constituir ningu-

[20] N. del T.: Término despectivo, algo así como "mecánico grasiento".

[21] Calvert (1967: 70-71); para más datos actuales, véase Perrucci y Gerslt (1969: 29-32, 41-52).

na amenaza para el cuerpo principal de la educación en América: un sistema unitario de preparación dentro de unas materias propias de las artes liberales modificadas, escindidas de las tradicionales en los "colleges". Por supuesto, se habían producido constantes esfuerzos de los líderes de la profesión de la ingeniería para elevar su status, pero no dando especial énfasis a sus cualidades técnicas sino tratando más bien de incorporar parte de la cultura de alto status de las artes liberales. En 1890, el presidente de la A.S.M.E. un representante del más poderoso grupo de empresarios ingenieros, argüía, en contra de la enseñanza puramente profesional en el país, que los ingenieros tenían que ser capaces de "relacionarse con ricos y cultivados clientes a su propio nivel, y superarlos, si no en otra cosa, en la apreciación inteligente de sus mutuos negocios y en la amenidad de su trato social" (Calvert, 1967: 86).

Un informe de la Fundación Carnegie, en 1918, criticaba las cualidades de las escuelas de ingeniería (Mann, 1918). En 1929, un grupo de escogidos profesionales, centrado en las escuelas de ingeniería de alto status, publicaba el Informe Wickenden, otro esfuerzo para obtener en cuanto a la ingeniería, lo mismo que el Informe Flexner había conseguido en la elevación del status de la profesion médica[22]. El Informe Wickenden criticaba una vez más la estrecha profesionalidad de gran parte de la enseñanza de la ingeniería y reclamaba una mayor inclusión de la preparación en artes liberales en las materias, con el ideal de trasladar la educación a una enseñanza exclusiva de postgraduado como se hace en las más prominentes escuelas de medicina y leyes (de otro modo que en la reforma de la profesión médica, aquí, el "status" y los intereses técnicos van en opuestas direcciones). Esto fue seguido de la organización de fundaciones con objeto de imponer estos standards por medio de las leyes estatales de otorgamiento de licencias y de acreditación de escuelas de ingeniería.

La implementación de tales propuestas ha sido muy lenta. Las escuelas de ingeniería más avanzadas, especialmente las ligadas a los "colleges" de artes liberales de alto status, han ido introduciendo gradualmente cursos en sus programas de materias no relacionadas con la ingeniería. La categoría de los graduados en ingeniería se había elevado, por supuesto. Comparados con los ingenieros de 1900, ninguno de los cuales tenía el "Master of Arts" (M.A.) o el doctorado en filosofía, (Ph.D) los graduados durante 1950 tenían, un 13% el "M.A." y un 1,7 el "Ph.D."; los de 1965, 24% y 4%, respectivamente[23]. No obstante,

[22] Wickenden (1930; 1934). Véase también Selden (1960), Soderberg (1967: 213-218, 227-228), y Perrucci y Gerslt (1969: 77) para esfuerzos más recientes de los más prominentes educadores en ingeniería para elevar esta materia a cursos de postgraduados.

[23] Estas cifras han sido calculadas por Soderberg (1967: 216), Perrucci y Gerstl (1969: 58). La mayor parte de los ingenieros de 1900 carecían por completo de titulación profesional. Los censos de EE.UU. cifraban en 43.000 los ingenieros en tal fecha, de los que solamente 1.000 se habían graduado en las escuelas de ingeniería. En 1950, se estimaba que el 57% de todos los ingenieros poseían alguna graduación de "colleges", y este porcentaje es, sin duda, superior hoy en día (Soderberg, 1967: 213, 216; Perrucci y Gerstl, 1969: 58-59).

la ingeniería ha seguido reclutándose principalmente de la mejor parte de una clase social muy mezclada, trabajadores de las minorías étnicas y de la clase media, para los que era más importante limitar la profesión que adquirir una gran cultura. Para aquellos que procedían de capas sociales bajas, una posición como técnico especialista en las filas de una organización burocrática era un buen objetivo, aunque no lo fuera para las personas de la clase alta que buscaban una posición de élite.

La profesión de la ingeniería y su sistema educacional anejo permanecieron, pues, llenos de tensiones. Las pretensiones de un status selecto actúan en el sentido de elevar el nivel de requisitos educacionales y hacerlos menos técnicos desde un punto de vista estricto. Este proceso ha sido apoyado, al menos en parte, por el rápido incremento en el número de estudiantes durante el siglo XX, lo que ha provocado un aumento de los requisitos de estudios exigibles para un empleo de ingeniero y que una graduación sea muy útil para lograr situarse un peldaño más por encima de la masa. Sin embargo, las graduaciones más altas —como puede ser, especialmente, la de Doctor en Filosofía— representan, principalmente, una enseñanza para la investigación, y sus poseedores tienden a destacarse más en empleos de tal clase que en las jerarquías directivas de las organizaciones (Perrucci y Gerstl, 1969: 131, 135). Los estudiantes de ingeniería procedentes de los medios económicos más bajos, con menos posibilidades de realizar largos estudios y menos atraídos por los valores del status cultural por sí mismos, tienen, sin embargo, una sólida fuerza, especialmente en las escuelas de ingeniería de bajo nivel.

Los empleadores constituyen un tercer elemento en la lucha de los requisitos. Han resistido la tendencia de elevar el grado de todos los ingenieros mediante un alargamiento del aprendizaje, y periódicamente han reclamado programas separados para preparar técnicos, que no pretendan ni la promoción ni las presiones de status de los ingenieros (Perrucci y Gerstl, 1969: 281-284). Los ingenieros han resistido por lo general tales propuestas, quizá conscientes de la relativa debilidad de sus organizaciones profesionales, independientes de los empleos en negocios, y por su resistencia a tener muchas de sus oportunidades de empleo congeladas a bajos niveles. Los técnicos no han constituido siempre un grupo claramente separado pero a menudo se han nutrido de estudiantes de ingeniería que no han terminado sus graduaciones[24]. Así, no sólo los ingenieros han fracasado en crear un importante desafío o una división en el status unificado de jerarquías de la educación americana, sino que aun dentro de la profesión, los

[24] Esto se puso de manifiesto en los comentarios de los empleadores, según una encuesta realizada en California en 1967, que se explicó en el Capítulo 2. Una alta proporción de estudiantes entre los técnicos aparece según las edades relativas de ingenieros y técnicos. En 1960, la edad media de los ingenieros era de 38.0, mientras que la de los técnicos en electricidad y electrónica era de 31.1; la última cifra contrasta con la edad media de 40.6 para la total fuerza de trabajo masculina y es una de las medias más bajas de todos los grupos profesionales ("Statistical Abstract", 1966: Cuadro n.º 328).

técnicos tienden a ser distinguidos de los ingenieros por diferencias cuantitativas en sus logros dentro del sistema de enseñanza más que por las diferencias en la clase de enseñanza. En la ingeniería, como en cualquier lugar de la estructura de profesiones en América, el mercado de las titulaciones empuja a una continua elaboración de distinciones verticales.

Conclusión: Comunidades Culturales y Monopolios Ocupacionales

Desde un punto de vista teórico, la formación de las profesiones está determinada por los mismos principios generales que gobiernan la formación de cualquier clase de conciencia comunitaria. Las profesiones importantes son meramente una clase particular de ocupación, una organización que posee un conocimiento de sí misma y una cultura especial distintiva. Una profesión, en general, exhibe los mismos espacios de variación en su coherencia y poder que las comunidades culturales que son estudiadas más convencionalmente como grupos de status formados por amigos, familias y miembros de una raza o una iglesia. Una verdadera teoría general de la formación de grupos tiene que referirse tanto al campo de las profesiones como al de los grupos de status (y por supuesto debería mostrarnos bastante sobre sus mutuas interpretaciones). Una teoría tal, nos daría las condiciones que determinarían cuántos grupos se formarían, cuál sería la solidez de la organización de cada uno, si sería local o extensiva, con fronteras fuertes o débiles, y —en gran parte como resultado de lo anterior— qué relaciones de dominación y subordinación existirían entre ellos.

No tenemos, por ahora, una teoría tan completa. Pero parece claro que uno de los factores más determinantes del número y características de los grupos es la forma existente de producción cultural. La cultura es —las reflexiones simbólicas sobre ella y las comunicaciones sobre las condiciones de la vida diaria, y las transformaciones, más abstractas, y las distorsiones de estas experiencias que pueden ser creadas simbólicamente— el medio para la conversación y otros intercambios personales, y es sobre tales intercambios como se forman los grupos y como se generan diversas identidades y situaciones de conocimiento de ellos mismos. Así pues, la cultura es el vehículo crucial para la organización de la lucha por los bienes económicos (y por cualquier otro bien) y para la división del trabajo productivo en cada una de las distintas ocupaciones. Como se dijo en el Capítulo 3, la organización cultural conforma la lucha de clases en uno de sus más cruciales puntos: la formación de varios grados de propiedad en la forma de "posiciones" ocupacionales.

La historia de las profesiones es, pues, especialmente reveladora porque nos muestra las condiciones que han producido algunas de las más sorprendentes variaciones en la formación de grupos profesionales y en la propiedad nacida de ellos. Las condiciones son muy seme-

jantes a las que producen los grupos raciales[25]. Es decir, las condiciones de la vida cotidiana en un tiempo y lugar históricos determinados generan una cultura distintiva, y por lo tanto, las bases para la interacción como grupo o como conjunto de grupos. En el caso de los grupos étnicos, un punto crucial se produce cuando el grupo cambia a una nueva situación; mantendrá la identidad de grupo sólo si existen medios para encapsular su cultura histórica, forzando los límites del grupo (tanto de dentro a afuera como al contrario), y a menudo, mediante la reproducción explícita y formal de su cultura a través de órganos especializados. En el caso de los grupos profesionales, de modo similar, la encapsulación deliberada de una identidad histórica es crucial para una organización sólida y consciente de sí misma. Así, podemos esperar que no sólo las fuertes comunidades profesionales serán las más tradicionales culturalmente, sino que también estas profesiones depositarán la mayor confianza en una reproducción especializada y formal de la cultura.

No es sorprendente, desde un punto de vista teórico, que la historia de las profesiones esté tan entrelazada con la historia de la educación, o que ambas estén tan relacionadas con la historia de los conflictos raciales y con los cambiantes modelos políticos. La diferencia entre Estados centralizados y descentralizados juega un importante papel en la inestabilidad del mercado cultural, teniendo así un efecto indirecto sobre la formación de comunidades profesionales, así como un efecto directo a través de la intervención del Estado en la conformación legal del derecho de propiedad. Y la transformación de los Estados Unidos, de una sociedad monoétnica a otra, multiétnica, ha tenido efectos cruciales sobre su estructura ocupacional, tanto directa como indirectamente. Supervisando los factores que han modelado las profesiones de la moderna América en sus formas distintivas, estamos resumiendo las condiciones que han dado a esta sociedad sus formas distintivas de dominación económica.

El proceso histórico mediante el que la medicina, el derecho y la ingeniería han adquirido sus identidades es muy revelador a este respecto. La medicina ha puesto siempre especial énfasis en sus procedimientos rituales y su propia idealización. Tras la moderna "bedside manner"[26] permanece una larga tradición, no sólo de hacerse aceptar culturalmente por la dignificada clase superior, sino también de adoptar un comportamiento sacerdotal ante los clientes. Durante la

[25] No existe una teoría bien desarrollada sobre los grupos étnicos, ni siquiera sobre los subcasos especiales de la formación de grupos. Analíticamente, las subteorías de la profesionalización y de la etnicidad se han centrado en puntos opuestos de un mismo continuo. En la etnicidad, el interés ha recaído sobre las condiciones de máxima asimilación; en la profesionalización, las condiciones para la máxima diferenciación. Debe hacerse notar que lo opuesto a la profesionalización debe ser una solidaridad de clase entre los más amplios grupos profesionales con un ideal (en ninguna parte logrado) de solidaridad entre todas las profesiones. Así, la teoría de la profesionalización ha sido analíticamente (y generalmente hablando, políticamente) el anverso de la sociología marxista.

[26] N. del T.: Actitud o conducta de un médico en relación con su paciente.

mayor parte de la historia de la medicina, cuando no existían curaciones prácticas, las manipulaciones rituales y su inseparable misterio y mistificación eran el *sine qua non* de la existencia de la profesión. La medicina occidental, desgajada de los estudios religiosos de la universidad medieval, hizo que durante un largo período los médicos fueran una forma especial de clérigos[27]. Siguiendo hacia atrás la tradición médica en la antigüedad, encontramos el culto religioso de los seguidores del semidios Hipócrates, tras esto, se halla la tradición del chaman[28], un papel desde el que se desarrollaron la medicina, la adivinación y el sacerdocio. Los médicos, pues, han tenido una tradición continuada del énfasis de sus procederes rituales con objeto de dar relieve a su profesión. Los abogados provienen de una tradición más profana, aunque el monopolio de la iglesia sobre la educación medieval dio a los abogados europeos sus primeros medios para adquirir un poderoso status de grupo. La medicina y el derecho adquirieron su cultura básica profesional en la Edad Media, basada en la experiencia de grupos ilustrados con acceso a textos tradicionales, en una sociedad en la que la aristocracia dominante era iletrada. La organización moderna de la medicina de élite ritual de la poderosa aristocracia en tiempos de enfermedad. Los abogados surgen como el grupo especializado en argumentos orales y textos escritos que rodea a la administración del Estado, especialmente en el área de la justicia.

Estas profesiones surgen con las culturas de alto status, tanto en virtud de su acceso a los libros sagrados y al carisma institucional de la educación religiosa como por su relación con una clientela de las clases superiores. En contraste, los ingenieros tienen un origen profesional dual: las técnicas versátiles del empresario o administrador y los conocimientos técnicos del trabajador hábil. Ninguno de los dos tenía sanción religiosa alguna, aunque los primeros estuvieran conectados con la clase alta (sin embargo, en la tónica predominante de la sociedad aristocrática, la ingeniería no estuvo nunca considerada como un aspecto muy honorable de sus actividades). El aspecto de trabajador hábil de la ingeniería ofrece todavía un problema más serio. La medicina, en realidad ha tenido un grupo plebeyo paralelo, como eran los farmaceúticos, las comadronas, y los cirujanos-barberos. Prácticamente, todos los que poseían alguna verdadera técnica práctica más que meras teorías de Galeno. Pero la verdadera capacidad de la élite con enseñanza libresca para definirse a sí misma como *la única* "que puede ejercer la medicina", es una indicación del poder de sus recursos rituales, sobre todo en cuanto se refiere a su influencia sobre el poder estatal de otorgar licencias. En comparación, la herencia cultu-

[27] La "Medical Licensing Act", votada por el Parlamento Inglés en 1523, concedía a los médicos seglares, por primera vez, el derecho a la práctica de la medicina. En las primitivas colonias americanas, en las que el modelo medieval persistió por mayor tiempo que en Europa, los clérigos también practicaban una medicina rutinaria (Berlant, 1973:171-110).

[28] N. del T.: El mago de los pueblos primitivos que ejercía una elemental medicina mágica.

ral de los ingenieros ha contenido siempre una cierta ambigüedad ocasionada por la dificultad de separar sus dos componentes internos, y por lo tanto, su posibilidad de actuar como un grupo cohesivo para la defensa de sus intereses ha sido siempre muy baja. La ingeniería, así, se ha convertido en la profesión con mayor poder asimilativo. Sus sectores de alto nivel tienden a mezclarse con el de los managers en general; sus grupos de nivel más bajo, con la clase de los obreros cualificados.

Además, los ingenieros tienen una irónica debilidad en comparación con los médicos y abogados. Los recursos culturales más importantes para la formación de un grupo dominante son aquellos que envuelven una gran dosis de ritualismo efectista, especialmente en situaciones de tensión emocional. Los ingenieros, sin embargo, se ocupan de tareas poco emotivas o sujetas a controversia, y por lo tanto, carecen de una cultura que pueda, política o moralmente, causar una gran impresión. Aún más irónicamente, los ingenieros y los técnicos sufren los efectos de un éxito de sus técnicas. Los resultados de su trabajo son completamente fehacientes, y por lo tanto, aun cuando los extraños no sean siempre capaces de poder juzgar los procesos técnicos del mismo, sí que pueden controlar a tales trabajadores técnicos mediante un simple juicio sobre la obra terminada. La fuerza de los médicos y de los abogados "vis-à-vis" de sus clientes, por otra parte, se basa precisamente en el hecho de que sus tratamientos o sus maniobras legales no tienen por qué ser necesariamente eficaces, y por lo tanto, tienen muchas menos probabilidades de que pueda pedírseles cuentas por sus fracasos. La tarea de los ingenieros y los técnicos es un trabajo productivo; el de los médicos y abogados es, en principio, una actividad política. Unos producen resultados reales; los otros tienden a manipular apariencias y creencias[29]. Es la veracidad y confianza de este mundo productivo el que lo hace relativamente poco remunerativo, incluso para los más hábiles profesionales, si se compara con la imprevisibilidad y mistificación del mundo de la política.

Para la medicina, los viejos recursos culturales han permanecido siendo importantes durante gran parte de su historia. La eficacia técnica de los tratamientos (no en todos los campos) surgidos a finales del siglo XIX, no han eliminado las ventajas de la idealización del an-

[29] Esto no quiere decir que los médicos no tengan hoy instrumentos realmente técnicos. Los tienen por ejemplo, y grandemente, en forma de medicamentos. Estos pueden ser dispensados de una forma mucho más simple, barata mediante el mercado público de los farmacéuticos, sin el recargo extra sobre las recetas que impone el monopolio médico. Este control sobre una parte tan técnicamente oficial de la medicina, que se produce al forzar a los clientes a pasar por el ritual de una consulta médica, ejemplifica muy claramente el poder de una sólida cultura profesional. El monopolio de un médico sobre las medicinas se justifica por esa propia imagen altruista cultivada durante tan largo tiempo, que simultáneamente también define a aquellos que no son doctores (pacientes de enfermos) como incompetentes para juzgar la perspectiva moral idónea en relación con sus síntomas. Esto sirve también a las ventajas económicas de los médicos, con mucho, la profesión mejor remunerada, y la industria farmacéutica la más rentable de todos los grupos industriales (Thurow, 1975:8,144).

tiguo status y el cierre monopolístico de una comunidad. Los viejos recursos han sido usados para lograr un monopolio también en las nuevas técnicas. Sin embargo, hubo un período de crisis en la profesión médica americana. Fue a comienzos del siglo XIX, cuando la descentralización política debido a la expansión hacia el Oeste, debilitó sus apoyos políticos para el logro de la monopolización, y el nacimiento de una nueva clase de usuarios comenzó a reclamar un mercado diverso e incontrolado de servicios médicos. Hemos visto cómo un cierto número de recursos y alianzas vinieron en ayuda de la tradicional organización médica, pero ello por un cierto tiempo, y uno podría imaginar que sin los conflictos culturales promovidos por el período de las últimas inmigraciones, la medicina en América podría haberse desarrollado como un sector profesional mucho más modesto desde el punto de vista económico, más sensible a las demandas y menos diferenciado de la venta de cualquier otro servicio.

La política es crucial para la supervivencia y la prosperidad de las profesiones, sobre todo en cuanto se refiere al poder del Estado de otorgar licencias para el ejercicio de sus actividades monopolizadas. Los abogados se encuentran en una posición para ello especialmente buena, pues están relacionados con el Estado más íntimamente que cualquier otra profesión si se exceptúa a los empleados del propio Gobierno y a los políticos. Pero el poder de estos últimos grupos se encuentra mediatizado por otros grupos de intereses exteriores al Estado, mientras que los abogados alegan ser especialistas esotéricos en el propio proceso de intermediación. Los abogados tienen el recurso de perpetuar su cultura distintiva, sus técnicas aparentemente propias. En la tradición medieval, esto significó poder conservar los procedimientos legales, las argumentaciones y las decisiones, tan complejas y esotéricas, que así podían monopolizar los canales de comunicación con los poderes judiciales[30].

Del mismo modo, la solidez del gremio jurídico se ve inmediatamente afectada por los cambios en la estructura del poder político. En la Europa medieval, las condiciones de descentralización entonces imperantes, favorecieron e institucionalizaron los poderes de la aristocracia independiente en relación al Rey —incluyendo la arcaica institución de los tribunales colegiados— haciendo que los abogados pudieran perpetuarse a sí mismos como un grupo de status especial. En contraste, esta profesión no se desarrolló en absoluto en el muy centralizado Estado de la China, en el que las leyes permanecieron siendo parte de la cultura difusa de todos los funcionarios ilustrados. Del mismo modo, el nacimiento de fuertes burocracias centralizadas que administraban los Estados de la Europa continental tendió a asimilar a los abogados a administradores del Gobierno, en general. En Inglaterra, por el contrario, la lucha equilibrada entre la aristocracia y la Corona

[30] Técnicamente, los abogados en América son oficiales de los tribunales sin remuneración de parte del Gobierno y con casi completa delegación de ciertos aspectos de autoridad.

dio a los abogados, como intermediarios, muchas oportunidades para elaborar los rasgos distintivos de su cultura profesional y el campo de sus poderes. La descentralización administrativa en América, favoreció la continuidad de esta estructura, aunque la expansión hacia el Oeste en el siglo XIX y la democratización política debilitaron por un cierto tiempo estas culturas profesionales y amenazaron con asimilar las profesiones con la gran masa popular movilizada políticamente. Pero la lucha contra los grupos de inmigrantes extranjeros y el nacimiento de las grandes corporaciones nacionalmente centralizadas que se produjo a final de siglo, comenzaron a dar marcha atrás a esta corriente, dando a los abogados de élite otros recursos de poder y ayudando a reestablecer el equilibrio entre las autoridades centralizadas y descentralizadas que más pudieran favorecer al poder de los abogados.

En relación con el status de los ingenieros, la creciente significación económica de sus actividades, al contribuir a la industrialización, ha continuado siendo la única compensación, debido a la oposición entre los aspectos del trabajo directivo y el técnico en dicha profesión. Donde las condiciones políticas han favorecido a los primeros, el resultado ha sido una profesión de élite, como una oposición triunfante a los administradores franceses, de preparación técnica, hecha por los poco prácticos aristócratas del Antiguo Régimen. Un caso todavía más extremo es el de la URSS, donde una ideología política ha dado lugar a ingenieros (junto con especialistas en ideología política, equivalentes a clérigos políticos educados en un sistema escolar ideológico) con una significación política especial que han desplazado al resto de los competidores profesionales (y han reducido a los abogados a una insignificancia virtual). En Inglaterra y en América, sin embargo, los dos lados de la cultura profesional han permanecido en una difícil simbiosis, haciendo que los ingenieros sean los menos unidos, y por lo tanto, el grupo con menos poder entre las profesiones modernas más importantes. El conflicto entre los subgrupos de la ingeniería americana arruinó su aparente oportunidad de desplazar a la cultura universitaria tradicional, cuando los últimos fueron objeto de duros ataques mediado el siglo XIX. Con la burocratización del empleo a comienzos del siglo XX, el ideal aristocrático de los ingenieros del siglo XIX desapareció virtualmente, acosado por el influjo de grupos étnicos foráneos dentro de la profesión. Al mismo tiempo, el último esfuerzo de la ingeniería hacia una cultura de élite, vía incorporación al proceso educativo standard, tendió a cortar sus lazos templarios y directos con la cultura y ambiente personal de los trabajadores. El resultado fue producir una difusa cultura profesional, mantenida en una cierta cohesión por credenciales educativas de moderado valor en cuanto a su status. La ruptura entre los ingenieros de máxima categoría (especialmente orientados hacia cargos directivos) y los de menor (técnicos) ha continuado, pero en una forma atenuada, basándose más bien en hasta dónde se ha ido a lo largo de la secuencia educativa.

El más extenso proceso histórico mediante el cual los primeros recursos culturales y organizativos han sido trasladados a nuevas si-

tuaciones y han ayudado a moldearlas se ilustra perfectamente en el caso de las profesiones. La conformación de las modernas medicina, derecho e ingeniería en América, muestran claramente las señales de sus orígenes y de sus sucesivas transformaciones. Sobre todo, en su encajamiento dentro de un largo proceso educativo (que esencialmente precede al verdadero aprendizaje de técnicas prácticas, especialmente en el caso de la medicina y la abogacía) encontramos que la ontogenia de la moderna carrera profesional de un individuo recapitula la filogenia de su status monopolístico.

El principal efecto de una situación descentralizada de la estratificación en grupos de status se ha dado en el relativo desarrollo y proyección de las distinciones culturales. Las sociedades multiétnicas tienen normalmente una historia de conflictos culturales y de emulación, con una tendencia a extender las diferencias culturales una vez que se delimita a la élite mediante una larga jerarquía de escalones culturales a lo largo de la sociedad. Las sociedades monoétnicas están culturalmente estratificadas en términos de una distinción más sencilla entre la élite y la masa; sin unas jerarquías culturales elaboradas, las dominaciones de clase operan de forma mucho más transparente.

La equivalente ocupacional de una sociedad multiétnica contendría unas comunidades profesionales sólidas y autónomas. La analogía con la difusión de una emulación y una jerarquía cultural es el énfasis puesto en la educación, especialmente en ese largo proceso de formación jerárquica que ha sido referido como un sistema de "movilidad competitiva". Esto es lo que encontramos en los Estados Unidos durante el siglo XX, siguiendo a la consolidación de las profesiones que se produjo en el cambio de siglo. Encontramos la elaboración de una secuencia educativa cada vez más larga, sin un claro punto divisorio entre credenciales de élite o no de élite pero con una tendencia constante a reforzar los requisitos relativos a las profesiones inferiores y según el número de aspirantes. Las profesiones se han ligado ellas mismas, verticalmente, al fin de esta secuencia, requiriendo una respetabilidad cultural general para el ingreso en su enseñanza (más que una preparación técnica específica). Internamente, las profesiones exigen ulteriores requisitos especializados al final del período corriente de enseñanza profesional, extendiendo así el sistema de "movilidad competitiva" a sus propias filas.

El modelo de la organización profesional ha sido ampliamente emulado fuera de las Ocupaciones profesionales tradicionales. En América esto se da hasta un grado sin precedentes en cualquier otra parte del mundo industrial. La elaboración de las credenciales educativas, procedimientos de licencia y otras estructuras formales monopolísticas se encuentran no sólo entre los dentistas, los libreros y los enseñantes, sino que también alcanza a los contables, los técnicos médicos, los agentes de pompas fúnebres, los asistentes sociales y los administradores de negocios, y también en las actividades tradicionales relacionadas con la construcción y con las reparaciones caseras. La extensión de los controles monopolísticos a través del otorgamien-

to de licencias por parte de los Gobiernos es a menudo justificado con los mismos ideales "altruistas" que utilizan las profesiones tradicionales. Así, las campañas para proteger al consumidor en áreas como, por ejemplo, la de reparación de coches, acaban produciendo un reforzamiento de los requisitos para expedir las licencias, que hacen decrecer la competencia y suponen un monopolio del ejercicio de dicha actividad.

Las mismas condiciones que favorecieron las profesiones de élite —política de descentralización y múltiple competición ética— pueden verse operando en la movilización de las comunidades profesionales de toda suerte para asegurarse la concesión de licencias y otras ventajas de tipo monopolístico de los poderes legislativos. Los sindicatos obreros, inicialmente no participaron en esto, sobre todo por sus conflictos con los grupos de intereses cercanos a los poderes políticos, hasta que en los años treinta del siglo actual recibieron la sanción gubernamental. Sin embargo, los sindicatos no han tendido a actuar como organizaciones defensoras de la clase obrera; la tendencia ha sido encerrarse cada vez más dentro de asociaciones protectoras para la defensa (a menudo enclaves raciales) de ocupaciones determinadas. A través de este proceso, las estructuras profesionales acaban pareciéndose, cada vez más, a los gremios cerrados de la Europa medieval, producto de una situación de descentralización política y multiplicidad étnica.

América es seguramente la sociedad más capitalista que existe hoy en el mundo, y lo ha sido al menos desde el final del pasado siglo. Este carácter distintivo no es accidental. Para el capitalismo, lo primero es el predominio de las empresas privadas sobre el control económico centralizado del Estado, y la elaboración de mecanismos que dejen en manos de intereses privados el establecimiento y el control del mercado. Por diversas vías, los conflictos étnicos y la descentralización política de América han contribuido a este modelo en un grado inexistente en cualquier otra parte del mundo.

Las organizaciones obreras, que en todas partes han obtenido su peso político de alguna versión del socialismo (a menudo en alianza con intereses estatales tradicionales), no han actuado así en América. Durante el período inicial de industrialización y los conflictos de clases que le acompañaron, la fuerza de trabajo americana era socialista pero también muy fuertemente identificada con bloques étnicos inmigrantes. Los conflictos de clases en ese tiempo fueron conformados por una cruzada por la dominación cultural étnica, pues la América anglo-protestante movilizó todos sus recursos para destruir a las organizaciones étnicas foráneas. Aunque, de ningún modo, todos los anglo-protestantes constituían un único bloque de intereses económicos, la posición central de los intereses comerciales en sus alianzas culturales significaba que estos iban a ser los más favorecidos; en lo futuro, una posición antisocialista y la identificación cultural "americana" serían virtualmente sinónimas. El mismo período contempló la consolidación de las asociaciones profesionales como parte de estos conflictos raciales. Con sus poderes estatales delegados para favorecer su autorre-

gulación, se convirtieron en pequeños gobiernos privados, controlando sus propias fuentes de privilegios económicos y dividiento así —y haciendo más invisibles— los blancos de cualquier reforma del orden económico existente y apoyando a una clase superior privilegiada dentro de las clases altas del país. La elaboración del sistema de enseñanza, bajo el impulso de este conflicto, y el establecimiento de los diplomas necesarios para un empleo, especialmente en las más poderosas corporaciones, han enmascarado ulteriormente los medios de dominación y ha convertido la lucha de clases en unos esfuerzos de pequeños e innumerables grupos profesionales para obtener el control de sus "propiedades" posicionales.

En la década de los treinta, cuando los sindicatos lograron finalmente el reconocimiento y apoyo políticos, actuaron así, en una situación en la que el modelo predominante fue más un regateo de las posiciones privadas contra determinados enclaves industriales que una actuación de clase orientada políticamente. Los sindicatos se convirtieron en el coto local de grupos raciales determinados —especialmente los sindicatos de actividades particulares, que hicieron suyas, para su estructura legal, las mismas disposiciones que favorecían a las profesiones autónomas— y por lo tanto, los conflictos raciales dentro de la propia clase trabajadora, fragmentaron la unidad de clases al estilo europeo. Las últimas etnias movilizadas, como los negros y los latinoamericanos, han encontrado sus intereses económicos bloqueados por otros grupos raciales de trabajadores y han luchado así por sus propios enclaves económicos, especialmente en el campo de los empleos del Gobierno.

El crecimiento de las agencias del Gobierno a partir del "New Deal" no ha cambiado grandemente el equilibrio global. No ha producido ningún cambio hacia una confrontación, al estilo europeo, entre un partido obrero unificado impulsando un control de forma socialista, y un partido de grandes empresarios. Los sindicatos americanos continúan siendo principalmente coaliciones raciales, organizando débilmente una masa de intereses de grupo; sus logros legales principales se reducen a obtener enclaves económicos protegidos para sus grupos. Uno no debería engañarse ni por la retórica del "laissez faire" utilizada por muchas fuerzas conservadoras y la de la reglamentación por "interés público" hecha por muchos liberales. Ambos luchan por el apoyo del Gobierno a sus monopolios y privilegios particulares; los conservadores, buscándolo para sus grupos de negocios, y los liberales, para sus grupos de trabajadores (usualmente, étnicos), empleos en el Gobierno y profesiones. No es sorprendente, pues, que liberales y conservadores lleguen a acuerdos sobre determinadas leyes, puesto que ambos favorecen un mismo modelo: leyes del Gobierno para la protección de enclaves económicos privados.

Gran parte de la actuación del Gobierno de Estados Unidos respecto al mundo de los negocios ha consistido en otorgar diversos derechos para la autorregulación privada del mismo y para la apropiación de oportunidades. A nivel local, esto adopta la forma de licencias

y franquicias para, explotar almacenes de licores, tabernas, servicios legales, médicos y cuasi-médicos, talleres de reparaciones, edificaciones, seguros, venta de propiedades, bancos y otras instituciones financieras. Aunque todo esto no ha sido investigado en detalle, podemos conjeturar por el estudio de ciertas profesiones que la retórica de la "protección del interés público" que ha justificado toda esta actividad reguladora es principalmente una ideología enmascaradora, y que esta actividad sólo sirve los intereses de determinados grupos. Para el grupo "regulado" (que usualmente goza de un poder delegado para su propia organización), esto significa obtener el monopolio de un área particular de negocios, reducción de la competencia, y a menudo, una forma de fijación de precios. Para los políticos que aprueban dicha legislación, la recompensa es que al haber creado un sector patronal a su disposición, obtienen de ellos, a menudo, contribuciones ilegales o semilegales por la obtención de licencias, o al menos, un apoyo político. En tanto que tales reglamentaciones son patrocinadas mayormente por políticos liberales, parece, en principio, que ello es así porque este es el tipo de pequeños monopolios que pueden alcanzar las minorías raciales que ellos representan.

Las mismas actividades pueden contemplarse, a mayor escala, a nivel federal. Licencias para instalación de estaciones de radio y de televisión, líneas aéreas, venta de medicamentos (normalmente bajo el control de lobbies médicos interesados), comercio internacional y también protección indirecta a industrias favorecidas a través del sistema fiscal, así como una ayuda directa en forma de compras y contratos estatales (gastos militares, "ayuda exterior" comprada a productores americanos, y a cambio, apoyos para los grandes negocios agrícolas). La retórica del "interés público" oculta en tales actividades reguladoras no refleja el verdadero modelo de monopolización, protección al comercio y control de mercados subyacentes.

Desde un punto de vista más sociológico, sin embargo, hay una cierta propiedad en esta terminología. No es accidental que las profesiones, la más privilegiada y monopolística de las ocupaciones, se definieran a sí mismas en términos altruistas, y que al menos un cierto aspecto de todo ello pudiera ser convincente, pues ciertas categorías morales se refieren a la preeminencia de lo comunitario sobre lo individual, y las profesiones son, sobre todo, comunidades profesionales. Su ideología refleja la realidad en el sentido de que los individuos que practican una profesión se supone que están dispuestos a posponer toda pretensión personal que pueda chocar con el interés general de sus compañeros de actividad. Desde el momento en que normalmente pasamos por alto la diferencia entre las comunidades privadas y la más amplia que constituye todo el pueblo, es fácil para los retóricos de la dedicación altruista hacia los primeros deslizarse hacia una apariencia de altruismo a favor de estos últimos. La misma trampa conceptual es utilizada por los retóricos que justifican las regulaciones del Gobierno, y en un doble sentido. Los monopolios son concedidos generalmente en mayor medida a los grupos que a los individuos; así,

el hecho real es que el Gobierno —que aparenta representar a toda la comunidad— es el que otorga el monopolio, lo que hace parecer que sea la totalidad de la población la que está actuando para que se dé fuerza legal a medidas altruistas a favor de una sola parte de la misma. Pero el Gobierno de América no representa a la comunidad como un conjunto total; más bien representa a la parte más movilizada de los grupos de intereses, y los políticos representativos trafican entre ellos para poder transferir ciertos poderes del Gobierno a grupos privados, y así, poder hacer todavía más fuertes las estructuras de sus comunidades privadas. El proceso ininterrumpido de reforma en América, en cuanto que diferentes grupos privados entran en el regateo, sólo sirve para hacer que los intereses de la propiedad privada estén cada vez más sólidamente atrincherados. El capitalismo americano penetra no sólo en las más altas cimas de la economía empresarial, sino también en gran parte de la estructura de las profesiones.

7

LA POLÍTICA DE LA SOCIEDAD DE LAS SINECURAS

¿Qué efectos ha tenido el credencialismo en la conformación global de la estratificación?

En algunas áreas no parece haber tenido efecto alguno. Los grados de movilidad social intergeneracionales, por ejemplo, han permanecido constantes década tras década desde 1920 (Rogoff, 1953; Jackson y Crockett, 1964; Blau y Duncan, 1967:110). Por supuesto, los porcentajes han sido semejantes desde comienzos del siglo XIX en tanto que podemos deducirlo de una limitada información sobre élites políticas y económicas (Taussig y Joslyn, 1932:97; Warner y Abegglen, 1955:37-68; Newcomer, 1955:53; Bendix, 1956:198-253; Mills, 1963:110-139) y sobre comunidades particulares (Thernstrom, 1964). El siglo XIX, en otras palabras, no fue la era dorada de las oportunidades, pero tampoco estuvo en una situación muy inferior respecto a la época actual. Las implicaciones de ello en la aportación de la estratificación educativa han pasado inadvertidas. La enorme expansión de la educación desde mediados del siglo XIX *no ha tenido absolutamente ningún efecto* en el incremento de oportunidades para una mayor movilidad social. No hay un cambio declarado desde la "adscripción" al "logro". Ha habido el mismo nivel de correlación entre las profesiones de padres e hijos con un amplio sistema educativo, uno de tipo medio, o prácticamente, ninguno.

En un aspecto, esto no es sorprendente. Si la educación no provee actividades profesionales, uno no esperaría que haciendo que la educación fuera útil al mayor número de personas se iba a producir un mayor efecto sobre las carreras profesionales. Sin embargo las credenciales educativas se han convertido en una moneda para acceder a los empleos, una mayor abundancia de esta mercancía, por más artificial que sea, podría esperarse que marcara cierta diferencia. Pero quizá por causa de tal artificiosidad, el orden de acceso de los grupos a las credenciales no ha cambiado su estratificación relativa. Dado que la educación se ha hecho más accesible, los niños de las clases superiores

han incrementado su escolaridad tanto como los de las clases inferiores han aumentado la suya; por lo tanto, los porcentajes de adquisición relativa de cultura por las clases sociales han permanecido constantes a lo largo de los últimos 50 años, (Spady, 1967) y probablemente, desde antes[1].

Un hallazgo comparativo, en África central, muestra el modelo básico de forma aún más clara. Kelley y Perlman (1971) calcularon los grados de movilización social para una vieja generación habían comenzado sus carreras antes de la introducción de un sistema escolar formalizado y las de otra generación más joven habían iniciado sus carreras más tarde. El porcentaje de movilidad había *disminuido*, y en una proporción aproximada al papel que la educación jugaba ahora en relación con las carreras. Resulta que los bienes culturales parecen pasar más fácilmente de padres a hijos que los recursos económicos y políticos[2].

La Revoluvión de las Rentas de Principios del Siglo XX.

No obstante, ha habido un mayor cambio en las estructuras socio económicas. La distribución de las rentas y de la propiedad cambió mucho entre, aproximadamente, 1930 y 1950, y en una dirección más igualitaria. Encontramos este cambio en los coeficientes de Gini, que describen la total conformación de la distribución de rentas de la siguiente forma: promedio .433 durante 1920-1929 y .421 durante 1949-1958 (Stack, 1976: Cuadro 3.2)[3]; y en la decreciente participación del 1% superior de los propietarios, desde un 36% de la total riqueza en 1929 a un 23% en 1945, y fluctuando entre 20 y 26% a partir de dicha fecha ("Statistical Abstract", 1976: Cuadro 693).

---

[1] La consistencia de los porcentajes de movilidad no quiere decir que determinados grupos étnicos no hayan cambiado sus porcentajes de niveles de ocupación, o incluso en algunos casos, sus niveles en relación con los otros. Así, en la década de los sesenta, los judíos tuvieron el mayor nivel de ocupación de todos los grupos raciales, y los católicos sobrepasaron a los protestantes. Este último resultado, sin embargo, fue debido principalmente al hecho de que la población blanca protestante es mucho más rural que la católica cuyas oportunidades de colocaciones se producen más en las ciudades. La población blanca protestante, de hecho parece estar escindida en dos segmentos: un grupo en las ciudades que domina la clase superior y gran parte de la clase media-alta, y otro, rural y de pequeñas ciudades, cuyo porcentaje de empleo está por debajo del nivel medio. Véase Glenn y Hyland (1967), Duncan y Duncan (1968), Jackson et al., (1970), Featherman (1971).

[2] Dado este modelo, de hecho, hubiéramos esperado que los grados de movilidad tendrían un *declive* en los Estados Unidos del siglo XX, mientras que se expandía el sistema educativo. Estos índices han permanecido constantes lo que podría indicar la existencia de alguna fuerza compensatoria en el campo ajeno al educativo, o puede indicar solamente que los índices de movilidad son superiores en una sociedad agrícola mixta que en una industrial.

[3] Otra fuente de datos (Pilcher, 1967:297) ofrece los coeficientes de Gini desde 1949 a 1969 con fluctuaciones de .383 a .406. Tales diferencias en los valores de Gini pueden haberse producido por cálculos basados en distintas clasificaciones de categorías para los mismos datos o por proceder éstos de diferentes fuentes.

Este cambio coincide con el período del New Deal y el de una significativa expansión del sistema educativo. Aquí, por fin, uno podría encontrar una promesa de igualdad del liberalismo educativo que ha pagado su deuda.

Si examinamos la revolución de las rentas del siglo XX, por supuesto, aparece que esta redistribución se ha realizado en grupos específicos y no en la totalidad. Unas medidas sumarias como los coeficientes de Gini ocultan qué porciones de la curva de rentas han cambiado. El examen de la participación en las mismas de cada décima parte de la población receptora de las rentas muestra que las secciones más bajas no han mejorado en sus posiciones. El 10% más bajo, estuvo de hecho mejor en 1910, cuando recibía el 3,4% de las rentas totales; pero este grupo bajó al 1% en 1937 y ha fluctuado ligeramente alrededor de dicha cifra desde entonces. El noveno decil ha oscilado entre el 2 y el 3% durante 60 años; el octavo, entre 4 y 5%; el séptimo, 6%; el sexto, entre 7 y 8%; el quinto, entre 8-9% y el cuarto, entre 10 y 11%. El cambio mayor se ha producido desde el decil más alto al segundo y tercero. El decil más alto, *descendió* de su altura del 39% de las rentas en 1929 al 29% en 1945 y ha fluctuado alrededor de este porcentaje desde entonces. El decil situado en segundo lugar fue el ganador, subiendo desde un 12% en 1929 a un 16% en 1945,mientras el tercer decil pasaba del 10% al 13% en los mismos años, permaneciendo ambos grupos constantes a partir de entonces[4]. Y dentro del decil situado en la posición más alta, resulta que las percepciones del porcentaje más elevado disminuyeron en favor de los situados justamente por debajo.

El modelo aparece como desviación de la clase más alta hacia la clase media-alta. ¿Pero resultaría correcto describir la situación de los deciles segundo y tercero e incluso la porción que se situa a continuación de los más altos porcentajes del grupo primero como la "clase media más alta", refiriéndose a términos ocupacionales? Pilcher (1976:216-244), analizando datos ingleses, encontró que esto no era exactamente así, y los datos de América presentados en el cuadro 7.1. muestran una situación similar.

El 10% superior de los perceptores americanos de rentas, se compone de: un 34% de gerentes y administradores, la mayor parte de ellos asalariados; 30%, de técnicos y profesionales, también asalariados en su mayor parte, y 9% de vendedores. Y hay que referirse a los vendedores, varones. Digo vendedores varones explícitamente porque todos los grupos aquí citados se componen de varones. Las mujeres que trabajan, cualquiera que se la categoría, sólo obtienen un 3,4% de las rentas percibidas por el 10% más alto. Los gerentes, administradores y profesionales son descritos, un tanto superficialmente, como "clase media-alta", debido a su elevada proporción de empleados asalariados, cuando resulta que la mayor parte de ellos trabajan en grandes

[4] Datos procedentes de diversas fuentes, período 1910-1969, aparecen en Pilcher (1976:57-59).

corporaciones y en la burocracia del Gobierno. Los vendedores muestran su etiqueta todavía con menos justificación. Aunque muchos de ellos no son comerciantes al por menor, y por lo tanto, plausiblemente, deben ser empleados en estas mismas estructuras corporativas, representan un componente de las mismas de mayor carácter empresarial. El más curioso hallazgo, sin embargo, es que el 18% de los perceptores de rentas del grupo en cabeza pertenecen a clases trabajadoras, corrientes o de alto nivel: 11%, artesanos, 3% capataces y 4% trabajadores de la industria.

Algo similar ocurre en los deciles segundo y tercero. El segundo decil está casi igualmente compuesto por profesionales (varones) asalariados (20%), directivos asalariados (18%) y artesanos (18%), con una amplia representación de operarios (11%); los profesionales independientes y los propietarios componen una pequeña proporción, y la representación femenina en este favorecido decil se limita a un 8%. El tercer decil está dominado por artesanos (varones) 20%, trabajadores industriales (15%), profesionales asalariados (14%) y directivos asalariados (12%). Los artesanos y los trabajadores varones también dominan en los deciles intermedios (desde el cuarto al sexto). Los grupos más bajos (del séptimo al noveno) contienen la máxima proporción de empleados de oficina del sexo femenino, mientras que los deciles bajos —noveno y décimo— se componen en gran parte de mujeres en el servicio doméstico, y operarias, empleados de oficina y granjeros varones.

La totalidad de la mitad más alta de perceptores de rentas son mayormente varones, residentes en ciudades y (a juzgar por otros datos como por ejemplo, los de Thurow, 1975:6; y Pilcher, 1976) empleados a jornada completa. La otra mitad inferior se compone de trabajadoras femeninas, de obreros agrícolas y (extrapolando datos de Pilcher, 1976:216-221, 44) de quienes están empleados a tiempo parcial, en paro y los subempleados, además de los que perciben subsidios benéficos. Así, resulta que las líneas divisorias cruciales no se forman, per se, como divisiones de clases profesionales, sino por: (a) segregación a favor de las profesiones mejor pagadas desempeñadas por varones; y (b) admisión en los trabajos a tiempo completo y los empleos relativamente seguros de la fuerza de trabajo urbana. Las grandes diferencias son, esencialmente, resultado de la "propiedad posicional". Introducirse y mantenerse en un trabajo asignado sólo para hombres, especialmente en las grandes empresas y en la burocracia del Gobierno, es, por sí mismo, suficiente para asegurar unas rentas por encima de lo normal.

Muchas ocupaciones específicas muestran el mismo modelo. La mejor remunerada es la de médico, especialmente en el sector que ejerce la profesión libre (de los que el 68% se encuentra entre el 3,5% más alto de todos los perceptores de rentas), que además es la profesión que ejerce el más fuerte control monopolístico sobre sus propios miembros. Del mismo modo, otras profesiones no asalariadas como la de abogado está también en los niveles más altos de ingresos (41% en el

citado 3,5% de perceptores de las más altas rentas), mientras que los profesionales a sueldo tales como los ingenieros (5,9%) y profesores (1,9%), con mucho menor control sobre sus propias actividades, cuentan mucho menos en este grupo (cifras según Thurow, 1975: cuadro 6). Y un nivel profesional más bajo se constituye con los artesanos más bien que con los capataces, que representan la más significativa clase obrera en el decil de rentas más altas. Son los anteriores, con sus fuertes sindicatos, con su control gremial sobre los miembros de su propia actividad, los que logran los más altos ingresos, por encima de los capataces, cuyos empleos están sujetos a un control de organizaciones externas. E igual significación tiene la conformación de empleos en la distinción artificial entre trabajos de hombres y de mujeres, que se traduce en una forma de la propiedad ocupacional y sus consecuencias de un mejor nivel de ingresos.

¿Qué representan estos datos en relación con la revolución en las rentas del siglo XX? A falta de datos comparativos sobre la caída de las profesiones en cualquier punto de principios del siglo, no podemos estar seguros. Pero sí que podemos saber que la participación personal en el total de las rentas se concentró menos en el 1-2% situado en la parte más alta de los estratos de población, y ha descendido desde el decil más elevado a los dos deciles siguientes por lo general. En términos de la actual composición profesional de estos deciles, los grupos que han perdido *relativamente* han sido los ejecutivos de grandes empresas, empresarios, profesionales de élite (especialmente los de ejercicio libre) y los vendedores más importantes; los que han ganado han sido los profesionales asalariados, los artesanos, y en un grado menor, los gerentes de las burocracias y los administradores situados por debajo del nivel más alto. Ya más abajo, los empleados de oficina varones y los trabajadores manuales, generalmente en los sectores de empleo urbanos y burocráticos[5].

[5] ¿Qué sucede si los deciles de la composición entre profesiones cambiaron con anterioridad a la revolución en las rentas? Cualquiera que sea su composición, sabemos que la proporción relativa de dinero que va a cada uno de los deciles (y en el decil más alto) ha cambiado, y sabemos qué profesiones son las beneficiarias *ahora* de este cambio. Es posible que alguna ocupación haya perdido *relativa* preponderancia en sus rentas, y al mismo tiempo haya avanzado hacia la parte más alta en la escala de ingresos entre grupos; esto último no es *necesario* que haya ocurrido para que se haya producido el conocido cambio en porcentajes de cada decil, y por lo tanto, de los coeficientes de Gini. A la inversa, algunas profesiones pueden haber mejorado relativamente en sus ingresos y haber pasado al decil siguiente más alto de población; lo último tampoco es *necesario*, al menos que el cambio en las rentas absolutas y relativas sea suficientemente grande. A falta de información directa de la composición profesional de las rentas en cada uno de los deciles, en la década de los veinte o anteriores, podemos solamente estimar que el total del cambio de ingresos ocurrido parece compatible con que una considerable estabilidad en la composición profesional de las porciones de cada décima algo haya cambiado. Yo estimaría que las profesiones antes mejor pagadas siguen siendo las de mayores ingresos, pero que su distancia en relación con el escalón inmediato de profesiones de mayores ingresos se ha hecho menor y que la presencia de la clase trabajadora superior en las dos décimas de mayores ingresos es un nuevo desarrollo.

Cuadro 7.1

Composición profesional por deciles 1972 (a)

Tipo de Ocupación	10.° decil (el más bajo)	9.° decil ($ 3.706)	8.° decil ($ 5.078)	7.° decil ($ 6.282)	6.° decil ($ 7.176)	5.° decil ($ 8.686)	4.° decil ($ 9.274)	3.° decil ($ 11.940)	2.° decil ($ 13.940)	1.° decil ($ 19.200)	3,5% superior (+ $ 25.000)
Varones											
Profesionales y técnicos independientes (556)b	0,5	0,1	0,2	0,3	0,3	0,3	0,6	0,5	1,3	6,2	13,5
Profesionales y técnicos asalariados (5217)	2,6	1,7	2,6	5,0	6,6	8,0	14,0	13,9	19,6	23,6	19,0
Gerentes y administradores independientes (1153)	3,8	1,3	1,4	1,7	1,6	1,6	1,9	1,8	2,4	4,0	5,7
Gerentes y administradores asalariados (5071)	1,7	1,5	2,2	4,4	5,7	6,7	11,9	11,8	18,0	30,3	39,7
Granjeros y regentes de granjas (1333)	10,0	2,5	2,1	1,8	1,6	1,4	1,3	1,3	1,3	1,4	1,5
Empleados oficina (2673)	2,1	2,9	3,4	4,7	6,0	7,1	7,7	7,6	5,7	2,6	0,8
Vendedores (2251)	1,9	2,1	2,4	3,4	3,4	3,4	5,1	5,0	6,3	8,8	10,8
Capataces (1228)	0,3	0,6	0,9	1,7	2,2	2,6	1,7	4,0	3,9	2,6	0,6
Artesanos (7127)	5,7	6,6	6,3	4,7	11,0	16,3	20,3	19,9	17,7	11,0	3,0
Operarios (6748)	6,7	10,6	12,1	15,3	17,0	18,2	15,7	15,2	10,6	4,0	1,4
Servicios excepto servicio doméstico (2507)	4,8	5,2	5,6	6,7	5,7	4,8	4,4	4,2	3,3	1,8	0,8
Trabajadores de granjas y capataces (442)	3,0	1,4	1,1	0,8	0,7	0,5	0,2	0,1	0,2	0,2	0,1
Trabajadores del campo (1870)	3,0	4,6	4,5	4,3	4,5	4,8	2,9	2,8	1,7	0,2	0,4

Tipo de Ocupación	10° decil (el más bajo)	9° decil ($ 3.706)	8° decil ($ 5.078)	7° decil ($ 6.282)	6° decil ($ 7.176)	5° decil ($ 8.686)	4° decil ($ 9.274)	3° decil ($ 11.940)	2° decil ($ 13.940)	1° decil ($ 19.200)	3,5% superior (+ $ 25.000)
Hembras											
Profesionales y técnicos independientes (48)	0,3	0,1	0,1	0,1	—	—	0,1	0,1	0,1	0,1	0,2
Profesionales y técnicos asalariados (2993)	3,0	3,3	4,4	7,9	8,8	9,6	6,7	6,4	4,3	1,5	0,8
Gerentes y administradores independientes (211)	1,6	0,4	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
Gerentes y administradores asalariados (900)	1,4	2,1	2,3	2,6	2,1	1,7	1,4	1,4	1,1	0,7	0,4
Granjeros y regentes de granjas(115)	1,1	0,3	0,2	0,1	0,1	—	—	—	—	—	—
Empleados oficina (6349)	11,7	25,5	25,9	22,9	15,4	8,8	2,9	2,6	1,6	0,6	0,7
Vendedores (684)	4,4	3,2	2,4	0,1	0,7	0,4	0,2	0,1	0,2	0,2	0,1
Artesanos y capataces (276)	1,0	1,0	1,0	0,9	0,4	0,2	0,1	0,1	0,1	—	—
Operarios (2306)	9,7	11,3	9,7	5,3	3,5	2,0	0,5	0,5	0,2	—	—
Servicio doméstico (305)	4,0	0,7	0,4	0,1	0,1	—	—	—	—	—	—
Sercicios excepto servicio doméstico (2308)	15,4	10,4	8,1	3,8	2,2	1,4	0,4	0,3	0,2	0,1	0,1
Trabajadores campo (114)	0,7	0,5	0,4	0,2	0,1	0,1	—	—	—	—	—
TOTALES	100,4	99,9	100,0	99,1	100,0	100,1	100,2	99,8	100,1	100,1	99,8

Fuentes: Cálculos sobre datos del "U.S. Bureau of the Census (1972:136-138). Los porcentajes totales varían de 100 debido a los redondeos.

(a) Perceptores de rentas como empleados a tiempo completo y de carácter civil.

(b) Las cifras entre paréntesis expresan miles. Las otras cifras del cuadro son los porcentajes de cada decil.

El cambio más notable en la percepción de rentas se produjo durante el período del New Deal, cuando los empleos del Gobierno comenzaron a incrementarse sustancialmente. Este fue un período de reformas liberales así como de una política de empleo conscientemente keynesiana. Una burocratización real se produjo en este período, pero no sólo en el interior del Gobierno, también se llevó a cabo una burocratización masiva en las corporaciones privadas, y ésta, me atrevo a sugerir, fue la principal responsable de la revolución de las rentas. Pero hay que advertir que el cambio no fue general, desde lo más alto a lo más bajo, a pesar de toda la retórica liberal e igualitaria del Gobierno de la época. El sistema de asistencia pública desarrollado en este punto no hizo nada para mejorar la posición de los grupos situados en los deciles más bajos, a menos que se suponga que la simple transferencia de pagos iba a mantenerlos a salvo de la pobreza. Más bien, los beneficiarios de la revolución en las rentas han sido las clases medias de la burocracia, y muy especialmente, ciertos enclaves de asociaciones artesanales pertenecientes a trabajadores de máxima calificación.

Al mismo tiempo, un grupo burocrático muy importante *no* se benefició en absoluto de la expansión de su sector de empleo: los trabajadores del sexo femenino. Y ello porque la conformación de los puestos burocráticos significa un incremento o mejora de las posiciones profesionales y directivas diseñadas por hombres, al tiempo que un deterioro real de la posición relativa en cuanto a rentas de las secretarias, las mecanógrafas y otros puestos segregados hacia enclaves subordinados sólo en razón del sexo. (Pilcher, 1976:90).

¿Qué representa la expansión de las credenciales educativas en esta revolución de las rentas? Ha sido por la utilización de las credenciales educativas como las profesiones más lucrativas pudieron cerrar filas y elevar sus ingresos. Y también, imitando tales métodos, otras ocupaciones pudieron "profesionalizarse". La expansión de la burocracia, especialmente en el sector terciario, ha estado acompañada del más prominente énfasis en los requisitos educativos cualquiera que haya sido el sector económico, como lo indica el Cuadro 2.2. Las credenciales educativas en tales organizaciones marchan unidos al gasto de grandes cantidades de tiempo —y dinero— en administración y control más que en producción. Las credenciales han sido el principal instrumento con el que se ha edificado el sector de las sinecuras. La retórica de la profesionalidad, de las reformas liberales y de la expansión de la educación siempre ha sido de la misma clase; estas apelaciones a las reformas se han limitado a ser un simple modo de argumentar que busca dejar en segundo plano el problema de transferir una corriente de ingresos desde las clases más altas a la clase media[6].

[6] ¿Por qué la creación de estos nuevos empleos para la clase media no ha producido un incremento de la movilidad? Lo ha hecho, pero en su sentido. Nuestras medidas de la movilidad están construidas para captar la "movilidad pura", con independencia de los cambios de la estructura de las ocupaciones. Los índices de "movilidad pura" no han cambiado porque el sistema de credenciales y el empleo burocrático no sean más meritocráticos respecto al entorno familiar que las formas de organización que reemplazan.

No todos los cambios en las rentas pueden ser directamente explicados de esta forma. Los trabajadores de alto nivel —especialmente los artesanos que perciben una respetable fracción de las rentas del sector más alto, así como algunos de los operarios y capataces— han incrementado sus ganancias especialmente mediante fuertes asociaciones de artesanías y por ventajosos sistemas de pagos por antigüedad dentro de las empresas más poderosas. Pero incluso estos mecanismos guardan una relación con el cambio a una sociedad altamente credencializada. Este sistema ha sido construido a partir de finales del siglo XIX como respuesta a las presiones de una versión multiétnica de la lucha económica de clases y también como contestación al problema de la superproducción y a una insuficiente demanda. Ambas situaciones se produjeron simultáneamente durante el período del New Deal, cuando ciertas minorías étnicas obtuvieron sustanciales concesiones en la palestra de la política nacional que incluían el reconocimiento y legitimación de los sindicatos por parte del Gobierno, y cuando las burocracias fuertemente credencializadas lograron sus más amplios avances. Las mismas condiciones subyacentes que produjeron el sistema de las credenciales, con sus máximos efectos sobre las clases medias, también fueron la causa del nacimiento de poderosas formas de organizaciones laborales que han beneficiado a la aristocracia obrera. La aristocracia obrera no contó mucho, realmente, con las credenciales educativas formales como medio de control del acceso a sus filas (aunque muchas uniones de artesanos exijan requisitos como graduaciones de escuela superior); en vez de ello, utilizan los mecanismos de amplios programas de aprendizaje, tramitación de licencias estatales, y en muchos sindicatos, un claro nepotismo (Greer, 1959). Pero éstos (salvo el último) son los tipos de monopolización profesional iniciados por las profesiones realmente credencializadas. Las mismas condiciones de fondo han operado en cada caso, y la atmósfera del credencialismo ha sido tanto una información a la aristocracia obrera sobre el camino a seguir como un medio de facilitar la aceptación por parte de los empleadores y del estado de prácticas restrictivas en sus propios requisitos sobre licencias y educación (aprendizaje).

La revolución de las rentas de la primera mitad del siglo XX ha sido uniforme. Se ha realizado bajo la retórica de reformas liberales que ha construido simultáneamente el sistema de enseñanza, los sindicatos protegidos, el empleo masivo en el gobierno y la burocracia en general. Ninguna de estas instituciones ha hecho verdaderamente lo que oficialmente proclama estar haciendo. No ha habido una renovación general de las estructuras de clase, ni un cambio hacia una ampliación de la igualdad de oportunidades o de la distribución. La clase media de la burocracia ha ganado a expensas de la clase alta, pero no todos los trabajadores de las burocracias han obtenido las mismas ganancias. Sólo los empleos destinados a varones se han beneficiado, mientras que los ejercicios por mujeres, aunque se han expandido con igual rapidez, no lo han hecho. El segmento más favorecido de la clase obrera ha conseguido una posición confortable y bien protegida,

mientras que las masas menos protegidas de las fuerzas de trabajo manual han obtenido solamente modestos avances (en el caso de obreros urbanos y varones), y la sección más baja —obreros de sexo femenino, trabajadores agrícolas, los desempleados crónicos y otros que viven de las subvenciones benéficas— no han obtenido ganacia alguna (Pilcher, 1976:57-59).

La revolución de las rentas representa una consecuencia de conflictos de clases. Ello ilustra una vez más que estos conflictos no se producen entre dos clases grandes y claramente definidas, sino entre un mayor número de contendientes. Igualmente, entre los sectores de trabajadores de "white-collar" y "blue-collar", unos han ganado y otros han perdido.

Esto está de acuerdo con los efectos hipotéticos de una sociedad multiétnica y descentralizada. Por supuesto, la naturaleza étnica de estas múltiples divisiones de clases no ha desparecido. Determinados enclaves continúan siendo fuertemente poblados por grupos étnicos particulares. Los blancos anglo-protestantes tienden a figurar desproporcionadamente en las profesiones y en el empresario; los católicos, generalmente en el gobierno y en la burocracia[7]. Determinados grupos artesanales tienen su sello étnico propio y extienden sus dominios hacia étnicas marginales (Greer, 1959). Los negros ocupan una desproporcionada mayoría en las posiciones del trabajo de ínfima categoría y en sectores especializados del mundo de "cuellos blancos", especialmente en empleos del Gobierno[8]. Así, las líneas de la lucha de clases están doblemente fragmentadas, con vínculos raciales que continúan subdividiendo los grupos de intereses a la hora de defenderse de los saqueos económicos.

Dada esta fragmentación, hay fuertes inconvenientes para una confrontación entre clases sociales a gran escala, al estilo marxista. La estructura de múltiples clases sociales y el ya citado sistema de las credenciales desvían los conflictos por otros canales. Pero aún es posible la aparición de crisis que afecten a toda la sociedad. El foco de tales crisis es plausible que sea el mercado para las credenciales.

La Crisis del Sistema Credencialista de Finales del Siglo XX

Como en los sesenta, el sistema credencialista ha entrado en una situación explícita de crisis. El creciente costo de los empleos credencializados se ha ido manteniendo durante varias décadas, pero al lle-

[7] Ver las fuentes en la nota a pie de página nº 1 de este capítulo.

[8] En 1975, el 56,5% de los trabajadores negros eran operarios, braceros o empleados de servicios, en comparación con un 32,8% en los blancos (Statistical Abstract, 1976: Cuadro 601). En el mismo año, 21% de los empleados del Gobierno eran minorías, en contraste con un 16% de empleados privados (U.S. Civil Service Commission, 1976; U.S. Economic Opportunity Commission, 1977). Parece claramente probable que los empleados "white-collar" de las minorías figuran desproporcionadamente en los empleos del Gobierno.

gar a este punto, el cambio comienza a ser considerado como inflacionario. Con una terminación de estudios superiores casi universal y la mitad de los cohortes juveniles asistiendo a los "colleges", estos valiosos objetivos pierden mucho de su demanda. Ya no garantizan la consecución de un buen empleo con un nivel de escuela secundaria de élite, a nivel universitario. Al mismo tiempo, hay tremendas presiones de ciertos grupos étnicos subordinados, especialmente negros y latinoamericanos, para integrarse en las instituciones educativas y profesionales dominantes. El resultado ha sido una crisis multifacética de la confianza en el sistema y una gran variedad en las críticas y en las reacciones.

Inicialmente, en el contexto de un movimiento militante de derechos civiles para la integración de las minorías, estalló una rebelión masiva de estudiantes dentro de las universidades. La rebelión utilizó a su favor el estado de una creciente ilegitimidad del sistema credencialista para pedir una revisión de los tradicionales requisitos académicos. Tales demandas eran corrientemente presentadas en la forma de un cambio hacia su mayor "relevancia", o incluso hacia las propias culturas de las minorías étnicas. Pero de hecho, las alternativas carecían de sustancia. Su principal demanda fue negativa: una reacción contra los requisitos tradicionales que eran ahora reconocidos como puras formalidades de procedimiento en el proceso de obtención de una credencial. Más recientemente, la retórica idealista de distintas alternativas de estudios ha sido reemplazada por un cinismo manipulable. Los estudiantes que han elegido el continuar en el sistema han adoptado el objetivo de los grados superiores, sin preocuparse de sus contenidos y mediante cualquier clase de medios, produciendo una inflación de grados universitarios, aunque al mismo tiempo los niveles de logro han estado descendiendo constantemente.

Del mismo modo, los educadores han reaccionado frente a su posición de creciente incomodidad al tratar de controlar a una masa de estudiantes en una situación en la que unos ideales legitimadores previos ya no son aceptados. Muchos de los esquemas de los reformadores —como los de Holt, (1964), Kozol, (1972) y los de uno de los más radicales, Ivan Illich, (1970) —asumen que el problema real es hacer a la educación más relevante, menos estructurada por los sistemas de status, más cercana a los problemas cotidianos y menos reglamentada por las compulsiones y requisitos burocráticos. A este respecto, reflejan la retórica de los estudiantes activistas. Ninguno de ellos capta la conclusión subyacente: el hecho de que la educación es parte de un sistema de estratificación cultural y que la razón de que muchos estudiantes estén en las escuelas es que ellos (o sus padres en su nombre) necesitan un buen empleo. Esto significa que las razones para ir a los centros de enseñanza son ajenas a cualquier cosa que pueda suceder en las aulas. Las esperanzas de los reformadores en que la curiosidad intelectual pueda ser resucitada por reformas en las materias de estudio o por cambios en la estructura autoritaria de las escuelas son sólo una proyección de sus propios intereses intelectuales al interior de una

masa de estudiantes para los que la educación es meramente un medio hacia un fin no intelectual en absoluto. Esto concierne incluso a propuestas radicales como las de Illich que preconizan que la enseñanza debería ser sacada de las aulas y trasladada a las fábricas, las oficinas, los astilleros o cualquier otro sitio en el que los estudiantes deseen aprender. Esto pasa por alto el hecho de que muchas técnicas son —o pueden ser— aprendidas en el propio trabajo. Si la idea es que cualquier persona debería tener la oportunidad de ensayar el trabajo que desee, entonces no son escuelas lo que se necesita, sino más bien cualquier otro instrumento que proporcione una gran movilidad entre los diversos empleos.

La mayor parte de la palabrería sobre la "desescolarización" es otra versión de la educación Progresiva. Contenía los mismos ideales, muchas consignas semejantes y surge entre los enseñantes en un tiempo en que los centros universitarios han soportado una crisis de devaluación credencial que destruye la fe en sus viejas funciones. La "desescolarización" no es tanto un modo de abolir las escuelas porque se han revelado inútiles, sino de revisarlas en su interior con objeto de que retengan a sus estudiantes. La influencia en ello de los intereses de los profesores por mantener sus propios empleos resulta obvia; ya no lo es tanto la forma en que un propuesto cambio en la autoridad y en las materias —como los de la educación Progresiva, medio siglo atrás— pudiera restablecer las relaciones entre profesores y estudiantes, dando a ambos una ideología común y restando énfasis a las relaciones de autoridad, cosa que ha constituido un foco constante de rebelión. En todo esto, la "desescolarización" simplemente lleva las innovaciones de la educación Progresiva un paso más allá. Por supuesto, hay muchas propuestas —generalmente hechas por aquellos que se consideran a sí mismos como educadores "liberales", pero que quizá incluso sean defendidas por adherentes a los planes de "desescolarización"— para extender los requisitos coactivos en la enseñanza hasta los 18 años o más allá.

Fuera de las escuelas, ha existido una avivada crítica de la educación como insuficientemente relevante respecto a los empleos y un renacimiento de la retórica técnico-utilitaria que fue tan corriente durante la crisis de la enseñanza en América a mediados del siglo XIX. Como en las crisis anteriores, vemos una nueva emergencia de la competencia entre diferentes tipos de instituciones educativas. La secuencia convencional de la educación secundaria a la superior ha sido desafiada por un resurgimiento de las escuelas de comercio, los programas de adiestramiento en la gerencia empresarial y una saturación de los centros profesionales y paraprofesionales tales como las "business schools" (escuelas de comercio).

No obstante, dada la evidencia de que las técnicas de un trabajo de cualquier clase que sea se adquieren de hecho trabajando mejor que en una institución de enseñanza formal, es obvio que la retórica de la enseñanza técnica es más una respuesta a la crisis del mercado

de credenciales que un cambio significativo en los contenidos de la enseñanza. Se están proponiendo nuevos tipos de credenciales porque el público ha perdido la confianza en el valor de los antiguos. Por lo tanto, la lucha inflacionaria por las credenciales parece estar siendo reconstruida en nuevas direcciones. Hablando ahora el uso sin precedentes del título de Ph. D. de su consideración como una credencial para obtener empleos en el mundo de los negocios, también hablamos de una expansión masiva de la credencialización externa e interna en el sector de la enseñanza mercantil. Los comerciantes, los contratistas y los agentes de la propiedad inmobiliaria continuamente establecen programas de crecientes restricciones en el otorgamiento de licencias, normalmente basados en sus propios requisitos sobre la enseñanza formal. Las corporaciones financieras han establecido sus propios programas de enseñanza.

El efecto de esta especie de recurso no es la apertura de canales para las carreras profesionales, sino el monopolizar de forma creciente y controlar los empleos técnicos. Por ejemplo, las grandes compañías fabricantes de automóviles y las cadenas de almacenes están monopolizando los empleos de reparación de coches a favor de los graduados en su propios programas de enseñanza. Esto no sólo ocupa el lugar del normal —y técnicamente efectivo— modelo del mecánico que adquiere sus conocimientos a través de su propia experiencia, sino que se convierte en un control del proceso (a sí mismo denominado "mantenimiento preventivo", y que es una sustitución automática de las partes afectadas en vez de su reparación) que refuerza su dominación financiera sobre los consumidores. En general, el modelo que se afirma es el crear credencialismos restrictivos en nuevos sectores donde los sistemas credenciales tradicionales no habían penetrado.

El cambio hacia el credencialismo privado es la contrapartida de la crisis del sistema formal y público de la escuela credencializada. Aparte de las conflictivas exigencias retóricas, la crisis tiene un aspecto material. Las escuelas públicas y las universidades se están enfrentando a dificultades desde dos direcciones. En el contexto de una inflación general que está afectando a los precios de toda la economía material, las escuelas se han convertido en un lujo muy caro. En el sector público, la reacción de quienes pagan los impuestos está limitando el nivel de apoyo financiero, y parece que aún se va a limitar más en el futuro. En el sector privado, (especialmente en la enseñanza superior), el incremento de los costos operativos y la disminución de las matriculaciones están forzando al cierre de un considerable número de instituciones.

La fuente de presión subyacente reside en la condición de la inflación del sistema de credenciales. La educación es cada vez más costosa y promete menos recompensas para niveles dados de credenciales que anteriormente; por lo tanto, los estudiantes y quienes pagan sus facturas se encuentran cada vez menos dispuestos relativamente a hacer estas inversiones (Freeman, 1976:9-50). Así, la cumbre histórica en

la proporción de gente joven asistiendo a las escuelas secundarias y "colleges" fue alcanzada a principio de la década de los setenta. A partir de 1972, los porcentajes de terminación de estudios en las escuelas secundarias decrecieron verdaderamente ("Statistical Abstract", 1976. Cuadros 230 y 231). Los porcentajes de asistencia a "colleges" y universidades cayó, para los estudiantes varones, desde 54% en el grupo de 18 a 19 años y 29% en el de 20 a 24, año 1970, al 50% y 26%, respectivamente, en 1975. Esta tendencia se compensa sólo por un incremento en la asistencia femenina —desde 42% en el grupo de 18-19 años de edad y 15% en el de 20-24, en 1950, a 44% y 19%, para cada uno de los grupos, en 1975 ("Statistical Abastract", 1976: Cuadro 191). La supervivencia del sistema tradicional de credenciales parece, pues, estar cada vez más ligada a los esfuerzos de las mujeres para romper su posición profesional subordinada, mientras que los empleos masculinos pueden muy bien estar cambiando hacia un separado conjunto de instituciones que otorgan credenciales bajo el control del mundo comercial y de los negocios.

El sistema credencialista, duramente contestado en un punto, parece estar rehaciéndose él mismo en nuevas direcciones. Desde una perspectiva a largo plazo, puede darse el caso de que las crisis de las décadas de los sesenta y los setenta sea temporal, y que el curso del sistema credencialista puede extenderse indefinidamente en el futuro. Una vez que los períodos temporales de desequilibrio hayan pasado y el número de estudiantes vuelva a un nivel para el que la inflación en el precio en títulos de los empleos se mantenga en un porcentaje aceptablemente gradual, puede ser que las finanzas de las escuelas se estabilicen. Incluso es posible que en esta forma el sistema pueda comenzar a crecer en el futuro.

Por supuesto, el crecimiento del sistema credencial no se ha producido simplemente por su propia dinámica, sino en interacción con la lucha por posiciones económicas y con el nivel de la productividad también económica. La acumulación de capital eficiente ha hecho decrecer firmemente las necesidades de trabajo de la economía. Las plantas industriales de América utilizan tan solo la mitad de su capacidad productiva, y el paro y el subempleo han constituido un problema continuo, así como el problema ya citado de mantener una demanda suplementaria de consumo. Es aquí donde podemos ver la importancia económica de nuestro sistema educativo, no por las actividades técnicas que sea capaz de suministrar, sino más bien como un contrapeso al exceso de capacidad industrial. Esto actúa en dos direcciones: por un lado, porque la educación es uno de los mayores terrenos de gastos del Estado (7,5% del P.N.B. en 1975; "Statistical Abastract", 1976: Cuadro 183) y por otro, porque absorbe, como estudiantes, gran parte de la fuerza de trabajo. Sólo los 9,7 millones de estudiantes de "colleges" y universidades añadirían un 10% a la fuerza de trabajo. Añadir una porción medible de 15,7 millones de asistentes a las "high schools", sería, por supuesto, incrementar el problema en forma proporcional ("Statistical Abastract", 1976: Cuadros 185 y 517). Acortar, por lo tanto,

los tiempos de estudio de forma considerable tendería a producir desastrosas consecuencias económicas.

Así, el sistema de las credenciales para la ocupación de puestos de trabajo se ve atrapado entre fuerzas opuestas. Por un lado, el sistema se ha convertido en básico para mantener una economía con un exceso de capacidad productiva y un sobrante de fuerzas de trabajo. Por otro, el sistema se ha convertido en demasiado caro y relativamente poco compensatorio para muchos inversores individuales y para sus mantenedores políticos. Por lo tanto, es cada vez más posible un borrascoso balance, una crisis virtual se da en ambas direcciones. Un crecimiento demasiado rápido del mercado de credenciales aporta desilusión y una retracción de las inversiones en este campo; y unas inversiones excesivamente reducidas alimenta la depresión económica.

Variaciones en la Política de las Sinecuras

Se han tomado un cierto número de diferentes posiciones políticas en relación con el mercado de las credenciales. Algunas de ellas reconocen explícitamente la arbitraria naturaleza de mercado del sistema educativo; la mayor parte opera con la retórica de legitimación tan familiar. De todos modos, podrían ser explicadas en la siguiente forma:

El capitalismo credencialista es el tradicional "laissez faire" en cuanto a la competencia individual en el mercado de las credenciales. Supone ingenuamente que todos deberíamos adquirir toda la educación posible con objeto de comprar con ella todos los avances posibles en las carreras profesionales. Como consejo individualista, ignora los efectos complementarios sobre el valor de la moneda credencial, o simplemente, propone pasar por encima de ellos entrando en competición con los demás, a cualquier nivel que sea.

El socialismo credencialista es el programa de intervención del Gobierno para igualar la distribución de oportunidades educativas. Como política socialista tradicional, no ha logrado producir gran efecto sobre el sistema subyacente productor de desigualdades, y por el contrario, le ha añadido una superestructura que ha tenido como principal éxito el redistribuir parte de la riqueza. Como el socialismo político (incluyendo el que se ha conocido en América con la etiqueta de "liberalismo"), el socialismo credencialista es una posición popular entre los empleados que se relaciona con el propio sistema de redistribución: en un caso, los burócratas del Gobierno; en otro, profesores y administradores.

Estas han sido las ideologías dominantes tradicionales sobre la educación en América. Más recientemente, ha habido un incremento de demandas hechas por grupos étnicos determinados de mayores oportunidades propias en la adquisición de credenciales. Algunas veces esto se ha pedido con una retórica de socialismo igualitario, otras, de un nacionalismo étnico y cultural. En ambos casos, los objetivos verdaderos y materiales son el entrar más fácilmente dentro del sistema de

las credenciales, una demanda enteramente análoga al tradicional modelo de política americana de grupos étnicos pidiendo una proporción de protección política. Esto podría llamarse, simplemente, credencialismo étnico-patrimonial o protección-credencialista.

En reacción a estas presiones de minorías subordinadas, algunos miembros de los grupos raciales dominantes han creado lo que podría denominarse **fascismo credencialista**, o sea, el esfuerzo para excluir a minorías particulares como norma de conducta. Antiguas versiones de ideologías racistas han sido resucitadas con tal propósito, como esos argumentos basados en la genética que achacan las diferencias del C.I. a la herencia. Que esto es un prejuicio ideológico es obvio ante la evidencia (citada en los Capítulos 1 y 2) de que el C.I. sólo predice éxito *dentro* del sistema escolar, y que el lazo entre éste y el ulterior logro en una profesión es una relación puramente artificial. Así pues, el fascismo credencialista sólo persigue construir un sistema arbitrario de dominación para lograr la propiedad exclusiva de su propio grupo étnico.

En una dirección diferente, encontramos un incremento del **radicalismo credencialista:** los abogados de las "escuelas libres" o de la "desescolarización" antes citados. Su política de liberar las escuelas dando su control a un grupo comunitario de estudiantes (y a veces, profesores) es semejante a una versión extrema del "comunismo en un sólo país". Pues un control comunitario local de las instituciones productoras de credenciales no afectaría en nada al más amplio mercado de credenciales dentro del cual ellas están insertas. Si, como tales escuelas usualmente intentan, su política es hacer más fácil a los estudiantes el acceso a los títulos y diplomas, quizá hasta una concesión automática (o dando todos los grados "A" o confiriendo graduaciones automáticamente), están, simplemente, contribuyendo a acelerar la inflación de credenciales. En un contexto más amplio, tales sistemas tienden a destruir su propia base económica.

En mi opinión, sólo hay dos posiciones honestas y realistas en relación con el credencialismo. Una puede ser llamada **keynesianismo credencialista**. Esta, reconocería explícitamente que la educación crea un mercado artificial de títulos y que ello es útil desde el punto de vista económico para compensar deficiencias en la demanda agregada. Por lo tanto, las inversiones en el sistema escolar así como la credencialización de las profesiones necesitan ser promovidos, no con objeto de propiciar una mayor eficiencia en el trabajo o igualdad de oportunidades, sino simplemente para mantener el funcionamiento de la economía. El peligro de esta clase de política, como pasa con el keynesianismo económico ordinario, es la inflación, pero esto puede ser tomado como un efecto secundario del sistema, que puede ser aceptado y dirigido mediante manipulaciones cuantitativas con cualquiera de las variables que está bajo control del Gobierno. En otras palabras, uno puede decidir trabajar abiertamente dentro del sistema de las sinecuras, reconocer el ocio que encierra cada profesión y, deliberadamente, ponerse en situación de darle todavía más valor a las mismas.

Tal política, por supuesto, ha estado actuando durante bastante tiempo. Las escuelas han sido a menudo financiadas por razones de política de empleo, y ha habido una duradera liberalización dentro del sistema que ha afectado al ethos de muchos empleos, haciéndolos más informales y menos sujetos al reconocimiento ritual de que nada salvo el trabajo productivo marcha hacia adelante. Un reconocimiento abierto y sin hipocresías del grado en que las sinecuras son componentes de nuestra sociedad, constituiría, ciertamente, una revolución en la honestidad pública y haría mucho más fácil delimitar y controlar los efectos de los factores que influyen sobre las sinecuras.

Mis preferencias, sin embargo, van hacia una política completamente opuesta: **abolicionismo credencialista**[9]. La perspectiva de que el sistema credencialista continúe expandiéndose indefinidamente, que los requisitos para un empleo sigan creciendo hasta el punto de que se pidan cuatro años de "college" para un trabajo manual o 20 de estudios para una profesión técnica, representaría una enorme alienación para todos los afectados. Además, afectaría poco al grado de movilidad social, si puede tomarse como índice el pasado precedente, ni cambiaría el orden de estratificación entre los grupos étnicos; simplemente, reproduce este orden a niveles de educación cada vez más altos. La alternativa, congelar el sistema de las credenciales en un cierto punto, permitiendo que sólo un determinado número de estudiantes lleguen a un nivel dado, sería petrificar el sistema actual de estratificación y el colocar barreras de credenciales que segregarían las fuerzas de trabajo hacia sectores no competitivos, mientras que las ventajas ya existentes de monopolización de sectores lucrativos de trabajo seguirían manteniéndose. Cualquiera de los caminos, dejar que el sistema cre-

[9] Las varias formas de la "política de las credenciales" podrían ser etiquetadas de forma más general como parte de la "política de las sinecuras". Esto genera algunos paralelos históricos muy interesantes. El "capitalismo de las sinecuras", de hecho, existía en la temprana Edad Media en Europa, y en otras muchas sociedades agrarias, cuando las sinecuras (prebendas) podían realmente ser compradas y vendidas. Mencionar esto es tabú en nuestra sociedad, y los "capitalistas de las sinecuras" están condenados a operar bajo una engañosa ideología. El "socialismo de las sinecuras", por otro lado, está más bien próximo al objetivo de los marxistas, quienes podrían distribuir igualmente los frutos de la tecnología superproductiva si se propusieran hacerlo mediante la distribución de posiciones profesionales en vez de las rentas. El "patrimonialismo étnico de las sinecuras", o "patronazgo de las sinecuras" es también familiar; es lo que la política del patronazgo étnico siempre fue. El "fascismo de las sinecuras" sería hacer que las relaciones de trabajo fueran altamente igualitarias; los movimientos normales para una democracia de participación están bastante cercanos a esto, pero sin reconocer que la mayor parte de lo que se comparte no son las responsabilidades del trabajo sino el ocio y el politiqueo en el interior del mismo. El "keynesianismo de las sinecuras" significa una radical extensión del sistema del WPA para contratación de trabajo; algunas revoluciones de corta vida, como la Comuna de París en 1871, llevaron esto a cabo ampliamente. El "abolicionismo de las sinecuras" tiene sus precedentes religiosos, especialmente en la "Reforma Protestante", que llevó a la eliminación de monasterios y muchas otras prebendas eclesiales. En este caso, el resultado fue la confiscación por el Gobierno de estas propiedades, enriqueciendo grandemente al nuevo Estado absolutista, lo que fue el real significado económico de la Reforma. Si una actualizada "Reforma de las Sinecuras" tendría análogas consecuencias es digno de ser tomado en cuenta.

dencialista se expanda o mantenerlo a su presente nivel, perpetuaría la estratificación actual y tendría también efectos de debilitación cultural.

Un cambio radical dependería, pues, de la abolición del sistema credencialista. Esto no quiere decir abolir las escuelas, sino que volvieran a una situación en la que ellas mismas pudieran mantenerse por sus propios e intrínsecos productos en vez de por el valor de mercado de sus cualificaciones. Legalmente, esto significaría abolir los requisitos de la enseñanza obligatoria y decretar la ilegalidad de exigir titulaciones formales para acceder a un empleo. Dentro del entramado de la legislación sobre derechos civiles, tal desafío legal a los requisitos de credenciales ya ha establecido precedentes. (White y Francis, 1976). Desde el momento en que los datos muestran claramente que el sistema credencialista no suministra técnicas de trabajo que no puedan ser adquiridas en los propios empleos, y que el acceso a las credenciales siempre se hace más favorable para determinados grupos, la verdadera discriminación resulta más fácil de llevar a cabo.

Las principales ventajas de la supresión legal del credencialismo serían dos. Elevaría el nivel cultural de las escuelas que siguieran existiendo y aportaría un serio esfuerzo, que como una cuña, rompería las desigualdades económicas.

La expansión de un sistema escolar productor de credenciales en proporciones mastodónticas ha hecho de la cultura intelectual, a corto plazo, un obstáculo para que los estudiantes puedan pasar en su camino hacia las credenciales. Así, resulta altamente sorprendente que las calificaciones en los "tests" de terminación de carreras desaparecieran de pronto a partir de 1963 (Junta de Información sobre la Caída de Puntuaciones en los Tests de Aptitud, 1977) cuando las promociones escolares se hicieron casi universales. Las presiones para obtener graduaciones de "college" para poder entrar en las escuelas graduadas han tenido un efecto similar sobre el campo sustantivo intelectual. La cultura humanística se ha convertido casi en el terreno exclusivo de los profesores de humanidades, y ellos mismos, han cambiado sus objetivos, de un fin cultural a crear y disfrutar por sí mismo, a la simple base de un conjunto de publicaciones aptas para un *currículum vitae* profesional mediante el cual completan su carrera como si fuera una burocracia académica.

En la ciencia también es plausible el hecho de que lo grande no es necesariamente mejor. A pesar de la retórica de los lobbies universitarios que sirve a los fines propios, no es en absoluto necesario poseer enormes centros de investigación para servir a la economía o a la seguridad nacionales. La mayor parte de los inventos prácticos han sido realizados de hecho en instalaciones adaptadas, y la ciencia básica que así se logra tiende a provenir de sectores de investigación relativamente pequeños llevados a cabo décadas atrás (Sherwin e Isenson, 1967; Price, 1969). Además el impresionante tamaño de la ciencia corriente Americana no es *proporcionalmente* eficaz; la ciencia inglesa, mucho más pequeña en tamaño, pero proporcionalmente más creativa y mejor integrada, muestra la superioridad de una estructura más

elitista (véanse las cifras aportadas por Collins, 1975:578). En los sistemas demasiado grandes, por el contrario, se instala una especie de burocratización de las ideas científicas de tal modo que las especializaciones se hacen mínimas, remotas y difícilmente integrables, produciéndose serios problemas de recuperación de información; y un gran número de investigadores impone una *lingua franca* desde los conceptos más rígidamente operativos y cuantificables hasta la denigración de las ideas teóricas más poderosas. Esta clase última de problemas aflige especialmente a las ciencias sociales de América, haciendo que se especialicen prematuramente en técnicas cuantitativas aunque ignorando los planteamientos teóricos que dan significado a la investigación. Se podría muy bien decir que la ciencia social americana —y también las ciencias naturales— han estado viviendo al margen de las ideas teóricas que ella misma tampoco ha sido capaz de crear, importándolas de Europa o de hecho importando teóricos europeos (como fue el caso de los refugiados de los años treinta y cuarenta, quienes han dirigido la ciencia americana en la última generación).

En suma, los niveles que existen de producción masiva de credenciales son perjudiciales para la ciencia americana, y especialmente, para la cultura humanista. Una expansión ulterior del sistema credencialista tendría aún peores consecuencias. Probablemente, el inicio de la estructuración del sistema educativo, a principios del siglo XX, impulsó una producción científica de alto nivel, pero la escala operativa hace tiempo que dejó atrás el punto de máxima utilidad.

El otro importante argumento a favor de una disminución del credencialismo es que solamente por este camino podremos combatir la desigualdad en las rentas. Los requisitos y grados en la educación se han convertido en la más importante base para separar los trabajos en distintas posiciones y en zonas delimitadas por las carreras, y por lo tanto, en mantener fragmentado el mercado del trabajo. El abismo entre los empleos de "white-collar" y "blue collar" constituye una barrera para la promoción directa en casi todas las organizaciones, lo que es mantenido por la disparidad de los requisitos educativos que se exigen a unos y a otros. Estos requisitos no son necesarios para el aprendizaje de técnicas de trabajo de estas clases diferentes, pero operan, precisamente, impidiendo que los miembros de uno de los grupos pueda, en el propio lugar de trabajo, aprender las técnicas del otro. Similarmente, las actividades especializadas "técnicas" y "profesionales" están reservadas a "pools" de trabajo separados mediante el mismo sistema. Así, no sólo es la segregación racial y sexual la que produce mercados de trabajo duales (Edwards *et al*, 1975), sino sobre todo los requisitos educativos, que se han incorporado de las propias "posiciones". Además, así como la discriminación directa sexual o racial se hace cada vez menor legítima y más sujeta al combate legal, la discriminación educativa se vuelve cada vez más un medio subordinado pero muy eficaz de dominación de grupo[10].

[10] Los requisitos educativos son los máximos en estas organizaciones que hacen grandes esfuerzos en pro de un empleo racialmente integrado, como se desprende del

Hipotéticamente, la igualdad en las rentas acabaría produciéndose si no hubiera barreras al movimiento entre las distintas ocupaciones. Por lo tanto, las actividades peor pagadas o cuya tarea es especialmente sucia o desagradable se verían precisadas a elevar su salario para atraer mano de obra; los empleos cuya remuneración sea superior al término medio, o que tienen atractivos especiales —tales como planificar y dar órdenes— atraerían un número excesivo de aspirantes por lo que podrían rebajarse sus salarios. Se ha pensado que las barreras educativas son el principal impedimento a una tendencia igualadora de ingresos en un mercado libre de trabajo (Thomas, 1956). Esto es correcto hasta un cierto punto. El eliminar los requisitos credenciales sería sólo el instrumento inicial para lograr la necesaria reestructuración. Bajo las condiciones existentes, un amplio exceso de solicitantes cualificados para puestos de dirección no haría bajar, necesariamente, los emolumentos de éstos (Thurow, 1975); el número de puestos seguiría siendo limitado, y aquellos pocos que podrían mantenerse en sus plazos actuarían, de todos modos, en forma de poder apropiarse los salarios más altos.

Esto está claro desde el punto de vista del modelo real de conducta organizativa que juzga al poder, y no a la productividad, como la llave de las rentas y del progreso económico. Por lo tanto, son las propias organizaciones el principal obstáculo para libre actuación del mercado de trabajo. Del mismo modo, aunque la eliminación de los requisitos de títulos y cualificaciones pudiera incrementar la competitividad dentro de las profesiones, ello no eliminaría necesariamente la estratificación en el interior de cualquier profesión determinada. Abogados e ingenieros con lazos que les unen a los clientes de las más poderosas organizaciones seguirán obteniendo altos honorarios, y sólo los servicios legales más descentralizados y de pequeña escala estarían sujetos a unas reducciones competitivas de precios.

De todos modos, la eliminación de los requisitos educacionales para acceder a un empleo sería un paso necesario en cualquier reestructuración del mundo de las ocupacions si se busca una mayor igualdad de ingresos. La llave sería derribar las *formas habituales de la propiedad profesional.* El trabajo de dirección podría ser devuelto a la sensibilidad respecto de las presiones del mercado de trabajo si ello no constituyera una característica "postura" a largo plazo sino una actividad que fuese compartida entre los trabajadores que también llevan a cabo una producción inmediata. Mediante la rotación de los empleos a través de las líneas existentes de autoridad y especilización, todos los tipos de trabajos quedarían sujetos a un fondo común de empleo y responderían a las mismas condiciones salariales. Esto quiere decir que las oportunidades para aprender diversas clases de trabajos, incluyendo labores técnicas y de dirección, deberían ser rotativas, o de otro modo, ampliamente compartidas, posiblemente mediante ro-

estudio sobre empleadores realizado en el área de la Bahía de San Francisco en 1967 que aparece en el Capítulo 2.

tación del aprendizaje como asignación al cargo de ayudante. Para hacer esto sería necesario eliminar las definiciones en boga de los diversos empleos tales como las alegaciones basadas en la antigüedad o en una preparación mediante educación especializada.

Las credenciales educativas, pues, no son las únicas barreras a la actuación de un mercado de trabajo libre, pero son un componente crucial del sistema que debería ser eliminado. Las secretarias, por ejemplo, están en una perfecta situación para aprender en el propio trabajo las técnicas directivas. Actualmente, las barreras de las castas basadas en el sexo definen sus posiciones como un enclave separado, de tal modo que virtualmente ninguna secretaria resulta jamás promocionada hasta el punto de tomar el puesto de su jefe. Sin embargo, no sólo es ello técnicamente posible, sino que en un tiempo tal fue la línea standard de promoción, antes de acabar el siglo XIX, cuando los secretarios varones actuaban como aprendices con vista a una ulterior responsabilidad como administradores.

Los movimientos habituales feministas han ignorado por completo esta forma de discriminación profesional. Han puesto especial énfasis sólo en introducirse en las profesiones de élite y en los cargos directivos mediante la utilización de los canales constituidos por determinadas carreras, lo que ha hecho que las matriculaciones en centros de enseñanza femeninos hayan ascendido rápidamente mientras que los masculinos han descendido. Esto puede ser deseable pero se trata de una reforma elitista que tendrá muy pocos efectos sobre las perspectivas económicas de la mayoría de las mujeres, especialmente en el vasto sector de los empleos burocráticos. Por supuesto, las aspirantes que aporten mejores credenciales educativas al mercado del trabajo profesional y directivo harán que en el futuro se eleven, y especialicen los requisitos en titulaciones para tales puestos, haciéndolos incluso menos accesibles a las que quieran promocionarse fuera del ghetto de las secretarias.

En este sentido, una estrategia mejor a largo término para vencer la estratificación sexual de los empleos sería presionar en forma de una reestructuración de los empleos en lugar del uso de las credenciales educativas, y sustituir esto de forma explícita por un aprendizaje en el propio puesto de trabajo como un medio de reclutamiento de cargos directivos.

¿Cómo podría realizarse la reestructuración del sistema de credenciales en una profesión tan sólida como, por ejemplo, la medicina? Como sucede en realidad, la enseñanza de la medicina en América depende del final de una larguísima y cara educación que mantiene la oferta de médicos muy baja y sus ingresos y entorno social muy altos. Esta educación formal tiene muy poca relevancia práctica; la mayor parte de la auténtica enseñanza se obtiene en el lugar de trabajo en circunstancias de lo más informal, a través de varios años de trabajo como interno y como residente. La estructura médica existente es no sólo muy cara, poco eficiente y escasamente igualitaria en términos de acceso a la carrera, sino que también está ligada a un sistema

de segregación laboral en el que las tareas inferiores se desvían hacia una aislada jerarquía médica de mujeres con la ayuda de unas minorías étnicas mal pagadas que se limitan a trabajos de sirvientes sin posibilidades de promoción profesional.

Es probable que el máximo de eficiencia y calidad se alcanzaría eliminando la distinción entre enfermeras y médicos y combinando los ritmos de sus carreras con los de la organización del hospital. (No hay duda que esto iría contra los conceptos médicos del status, pero esto al menos, constituiría para ellos un desafío que les haría tomar en serio sus alegaciones altruistas). Las carreras médicas deberían comenzar con un cargo de ayudante de hospital, que podría ser transformado en un primer estadio de posible aprendizaje médico. Después de un determinado número de años, los candidatos seleccionados podrían estudiar durante unos años en escuelas de medicina (dos años parece suficiente bagaje para la mayor parte de estos profesionales, y ello podría hacerse tanto con un nivel de postgraduado como de pregraduado, dejando siempre una opción abierta) y después retornar al hospital para una enseñanza práctica más avanzada del tipo de programas especiales para internos y residentes. Las motivaciones de los ayudantes deben ser valoradas, y las oportunidades implícitas para la enseñanza del tipo aprendizaje deben ser puestas en primer plano. Las especialidades avanzadas pueden ser enseñadas como actualmente se hace y con una práctica ulterior en el mismo lugar de trabajo; sólo los investigadores médicos deberían realizar estudios más largos. Los efectos totales serían un ahorro cierto y una aportación de mejores atenciones médicas para todo el mundo; no hay evidencia alguna que pueda hacernos creer que con ello sufrirían los tratamientos o su calidad técnica[11].

De modo similar, aún una educación explícitamente basada en la jerarquía, como un departamento de universidades, podría abrir sus canales hacia una carrera a las secretarias en base al aprendizaje. Si uno juzga como muy importante que los supervisores de los departamentos y de los niveles más altos deberían ser profesionales académicos, también debería ser posible fundir o combinar las diversas secuencias educativas o hacer rotar las propias tareas profesionales. Los

[11] Repitiendo los puntos principales citados en los capítulos 1º y 6º: Los requisitos exigidos en las escuelas de medicina son esencialmente instrumentos arbitrarios de selección, pues virtualmente nunca nadie salió de la escuela sin recibir un título; los subsiguientes logros no tienen ninguna relación con las graduaciones escolares, y la enseñanza práctica verdadera de los médicos es de lo más casual, y probablemente adquirirían mayor orden y método con el curso de su experiencia profesional, especialmente si se sienten motivados en forma suficiente (contrariamente a las forzosas expectativas de su rol habitual) para hacerlo. Además, un sistema médico reformado debería ser más eficaz desde el punto de vista técnico que lo es ahora. La atención médica en América, a pesar de la nube de humo de glorificación nacional en los propios pronunciamientos y en los de los "mass media", es bastante menos efectiva que la suministrada por el sistema médico europeo, menos autónomo profesionalmente. Esto queda ilustrado por el superior índice de mortalidad infantil y la longevidad inferior en los Estados Unidos que en cualquier otro país de Europa, a pesar de la superioridad de Norteamérica en PNB "per cápita" que puede ser desde un 50 a un 300% (Taylor y Hudson, 1972:253-314).

estudiantes podrían ser requeridos para que desempeñaran tareas de secretariado como una parte de su aprendizaje y a las secretarias se les debería dar una oportunidad para que adquirieran una enseñanza universitaria como parte de su trabajo. Esto haría mucho, con toda seguridad, en relación con los cambios de la estructura del poder, aunque pudiera no ser muy agradable paran los beneficios por las posiciones de trabajo dominantes, pues tales diferencias de poder son el obstáculo crucial para una mayor igualación de los ingresos.

Los cambios fundamentales en esta estructura de la desigualdad, pues, y la calidad de la cultura moderna, implica la abolición del credencialismo. Un eficaz programa de tal clase eliminaría al menos la mitad de las desigualdades existentes. Esto no afectará directamente a la otra fuente que produce el mismo efecto: la distribución del capital físico y financiero. Los programas socialistas enfocados a vencer estas desigualdades van solamente contra la mitad del programa. Los coeficientes de Gini aplicados a los países socialistas son, aproximadamente, la mitad de los de países capitalistas, alcanzando alrededor de .240 en aquéllos y .440 en éstos (Stack, 1976). Pero incluso estos coeficientes de Gini más bajos indican una estructura de desigualdad *ocupacional* que permanece aunque el capital se haya socializado. Los países socialistas —y no sólo los capitalistas— necesitan todavía una segunda revolución.

He mantenido siempre que abolir el credencialismo de esta clase tendría consecuencias trascendentales, incluso revolucionarias. Esto no puede llevarse a cabo sin una completa reestructuración de las formas organizativas. Esto sería especialmente necesario porque el sistema credencialista actual ayuda a agudizar el problema del exceso de capacidad, por lo que sería necesario hallar otros medios de mantener el nivel de empleo. En el contexto de una reforma total, tales medidas no tendrían que ser necesariamente difíciles si se institucionalizara una semana de trabajo más corta y/o se dieran unas vacaciones más largas. Bajo las condiciones actuales, por supuesto, tales medidas son mucho más difíciles de llevar a cabo por la redistribución de rentas que implican; en lugar de ello, el gastar en educación ha sido la vía política más barata de practicar en América el keynesianismo económico.

El problema de la estratificación credencialista nos muestra el carácter distintivo y central de la estratificación profesional hoy: la propiedad de los empleos. Preestructurar esto sería una revolución económica más importante que cualquiera otra que podamos ver. Por esta razón, no podemos esperar que tal reforma sea fácil de realizar. Es posible que una jerarquía en las carreras pueda ser reestructurada fragmentariamente mediante acciones locales. Pero es difícil que estas resistencias locales, den resultado si no hay una extensa atmósfera de reforma y una fuerte movilización en este sentido. No es fácil que los movimientos que se autodenominan liberales o radicales continúen esa larga tradición de extender el acceso al sistema de las credenciales. Estos esfuerzos sólo pueden conseguir la extensión de la naturaleza inflacionaria de este sistema. De seguir así, se puede prever que las solu-

ciones actuales sobre costos de la educación, discriminación e integración seguirán sin resolver durante un indefinido futuro.

Siendo realistas, se podría apostar por la expansión del credencialismo actual, aun cuando esto no acerque a los reformadores a sus confesados objetivos más que el burro tirando de un carro se acerca a la zanahoria que pende delante de sus narices. Esto quiere decir, que las crisis de la lucha de clases nos amenazarán continuamente, y no sólo dentro de la economía material, sino también en el interior de la economía cultural. El empleo del sistema educativo como una base para un medio arbitrario de dominación significa que éste sufre una creciente contradicción interna en la conciencia de sus usuarios. Todas sus demandas, pues, para que se eleve el nivel de racionalidad de los estudiantes, significa que la propia educación opera como parte de un más amplio sistema que denigra sus propios contenidos y que ignora todas las indagaciones que podría llevar a cabo en el interior de la naturaleza de ese mismo sistema.

De aquí que, aunque sería muy poco realista esperar una revolución a corto plazo en este sistema credencialista, sería igualmente irreal de tratrar de eliminarlo a largo plazo. Dada la tendencia a una expansión del sistema credencialista hacia niveles potencialmente absurdos, parece más que plausible que su abolición sea un tema a primer plano en el momento en que suceda un fuerte desequilibrio entre el tamaño de la población estudiante y el proceso distributivo de los bienes económicos.

En efecto, nos hallamos mucho más cerca de la sociedad tribal de lo que nos gusta admitir. A pesar de nuestra propia imagen de control racional, nuestras instituciones no son seleccionadas más reflexivamente que los ritos tribales de iniciación, los de las sociedades secretas o los dioses implacables a los que nuestros procedimientos de educación y de profesionalización se parecen mucho. Y si trasladamos estas analogías a sociedades de mayor tamaño, también nosotros estamos sometidos a las mismas fuerzas que a través de los siglos transformaron la India en una serie de castas cerradas o que hicieron de la Europa medieval un entramado de gremios monopolísticos. Tales sociedades sufren convulsiones por fuerzas que se hallan más allá de su control, como la Reforma, que destruyó la prepotencia de la religión sobre la que se legimitaban los monopolios medievales. A largo plazo, a menos que alcancemos nuestro propio nivel de control racional sobre nuestras instituciones, tendremos que contar con que tales fuerzas nos estarán esperando.

BIBLIOGRAFÍA

Adams, S.
1957 Origins of American occupational elites, 1900-1955. *American Journal of Sociology* **62**: 360-368.

Advisory Panel on the Scholastic Aptitude Test Score Decline.
1977 On further examination: Report of the Advisory Panel on the Scholastic Aptitude Test Score Decline. Nueva York: The College Board.

Althusser, L.
1971 Ideology and ideological state aparatus. En *Lenin and philosophy and other essays.* Londres: New Left Books.

Anastasi, A.
1967 Psychology, psychologists, and psychological testing. *American Psychologist* **22**: 297-306.

Arensberg, C. C., y S. T. Kimball
1948 *Family and community in Ireland.* Cambridge, Massachusetts: Harvard Univ. Press.

Aries, P.
1962 *Centuries of childhood.* Nueva York: Knopf.

Armytage, W. H. G.
1961 *A social history of engineering.* Londres: Faber and Faber.
1965 *The rise of the technocrats.* Londres: Routledge and Kegan Paul.

Artz, F. B.
1966 *The development of higher technical education in France.* Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press.

Bailyn, B.
1960 *Education in the forming of American society.* Nueva York: Random House.

Bajema, C. J.
1968 Interrelations among intellectual ability, educational attainment, and occupational achievement. *Sociology of Education* **41**: 317-319.

Baller, W. R., D. C. Charles y E. L. Miller
1967 Midlife attainment of the mentally retarded. *Genetic Psychology Monographs* **42**: 235-327.

Baltzell, E. D.

1958 *An American business aristocracy.* Nueva York: Macmillan.
Banfield, E. C.
1958 *The moral basis of a backward society.* Nueva York: Free Press.
Banfield, E. C., and J. Q. Wilson
1963 *City politics.* Cambridge, Massachusetts: Harvard Univ. Press.
Barmard, C. I.
1938 *The functions of the executive.* Cambridge, Massachusetts: Harvard Univ. Press.
Bartholomew, J.
1954 *Physical world atlas.* Nueva York: American Map Company.
Becker, H. S.
1961 Schools and systems of stratification. In *Education, economy, and society,* editado por A. H. Halsey, J. Floud, y C. A. Anderson. Nueva York: Free Press.
Becker, H. S., B. Geer y E. C. Hughes
1968 *Making the grade.* Nueva York: Wiley.
Bell, D.
1973 *The coming of post-industrial society.* Nueva York: Basic Books.
Bell, H. M.
1940 *Matching youth and jobs.* Washington: American Council on Education.
Ben-David, J.
1971 *The scientist's role in society.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
Ben-David, J. y A. Zloczower
1962 Universities and academic systems in modem societies. *European Journal of Sociology* 3: 44-85.
1963-1964. Professions in the class systems of present-day societies. *Curent Sociology* 12: 247-330.
Bendix, R.
1956 *Work and authority in industry.* Nueva York: Wiley.
Bensman, J. y A. Vidich
1971 *The new American society.* Nueva York: Quadrangle Books.
Bereday, G. Z. F., ed.
1969 *Essays on world education.* Nueva York: Oxford Univ. Press.
Berg, I.
1970 *Education and jobs.* Nueva York: Praeger.
Berlant, J. L.
1973 *Medical professionalism and monopolistic institutionalization in the United States and Britain.* Tesis de doctorado en filosofía no publicada, Univ. de California, Berkeley.
Berle, A. A., y G. C. Means
1968 *The modem corporation and private property.* Nueva York: Harcourt.
Bemstein, B.
1971, 1973, 1975 *Class, codes, and control.* 3 volúmenes: Londres: Routledge and Kegan Paul.
Bidwell, C. E.
1965 The school as a formal organization. En *Handbook of organizations,* editado por J. G. March. Chicago: Rand McNally.
Billington, R.
1938 *The protestant crusade.* Nueva York: Rinehart.
Blau, P. M.
1955 *The dynamics of bureaucracy.* Chicago: Univ. of Chicago Press.
Blau, P. M. y O. D. Duncan

1967 *The American occupational structure.* Nueva York: Wiley.

Blewett, J. E., ed.

1965 *Higher education in postwar Japan.* Tokyo: Sophia Univ. Press.

Bloch, M.

1964 *Feudal society.* Chicago: Univ. of Chicago Press.

Block, N. J., y G. Dworkin, eds.

1976 *The IQ controversy.* Nueva York: Pantheon Books.

Boudon, R.

1973 *Education, opportunity, and social inequality.* Nueva York: Wiley.

Bourdieu, P., L. Boltanski, and M. de Saint Martin

1974 Les stratégies de reconversion: Les classes sociales et le système d'enseignement. *Social Science Information* **12**: 61-113.

Bourdieu, P., y J. C. Passeron

1964 *Les héritiers.* París: Les Editions de Minuit.

1977 *Reproduction.* Beverly Hills, California: Sage Publications.

Bowles, S., y H. Gintis

1976 *Schooling in capitalist America.* Nueva York: Basic Books.

Boyle, R. P.

1969 Functional dilemmas in the development of learning. *Sociology of Education* **42**: 71-90.

Braverman, H.

1974 *Labor and monopoly capital.* Nueva York: Monthly Review Press.

Bright, J. R.

1958 Does automation raise skill requirements? *Harvard Business Review* **36**: 85-97.

Brunschwig, H.

1947 *La crise d'état Prussien.* París: Presses Universitaires de France.

Calhoun, D.

1960 *The American civil engineer, origins and conflict.* Cambridge, Massachusetts: Harvard Univ. Press.

Callahan, R.

1962 *Education and the cult of efficiency.* Chicago: Univ. of Chicago Press.

Calvert, M. A.

1967 *The mechanical engineer in America, 1830-1910. Baltimores: Johns Hopkins Press.*

Carlin, J. E.

1962 Lawyers on their own. New Brunswick: Rutgers Univ. Press.

Carnoy. M.

1974 *Education as cultural imperialism.* Nueva York: David McKay.

Carr-Saunders, A. M. y P. A. Wilson

1933 *The professions.* Londres: Oxford Univ. Press.

Carver, G. W.

1965 *Two centuries of medicine: A history of the school of medicine, university of Pennsylvania.* Philadelphia: Lippincolt.

Chadwick, O.

1972 *The reformation.* Baltimore: Penguin Books.

Chandler, A. D.

1959 The beginnings of "big business" in American industry. *Business History Review* **33**: 1-31.

1962 *Strategy and structure, chapters in the history of American business enterprise.* Cambridge. Massachusetts; M.I.T. Press.

1968 The coming of big business. In *The comparative approach to American history,* edited by C. V. Woodward. Nueva York: Basic Books.

Cicourel, A. V., K. H. Jennings, S. H. M. Jennings, K. C. W. Leiter, R. MacKay, H. Olehan, y D. R. Roth
1974 *Language use and school perfomance.* Nueva York: Academic Press.
Clark, B. R.
1960 The "cooling-out" function in higher education. *American Journal of Sociology* 65: 569-576.
1962 *Educating the expert society.* San Francisco: Chandler.
Clark, H. F., y H. S. Sloan
1966 *Classrooms on main street.* Nueva York: Teachers College Press.
Coates, C. H., y R. J. Pelligrin
1957 Executives and supervisors: Informal factors in differential bureaucratic promotion. *Administrative Science Quarterly* 2: 200-215.
Cochran, T. C., y W. Miller
1961 *The age of enterprise.* Nueva York: Harper and Row.
Coleman, J. S.
1961 *The adolescent society.* Nueva York: Free Press.
1966 *Equality of educational opportunity.* U. S. Office of Education. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
Collins, O., Dalton y D. Roy
1946 Restriction of output and social cleavage in industry. *Applied Anthropology* 5: 1-14.
Collins, R.
1969 *Education and employment.* Tesis de doctorado en filosofía no publicada, Univ. de California, Berkeley.
1971 A conflict theory of sexual stratification. *Social Problems* 19: 1-21.
1974 Where are educational requirements for employment highest? *Sociology of Education* 47: 419-442.
1975 *Conflict sociology: Toward an explanatory science.* Nueva York: Academic Press.
1977 Some comparative principles of educational stratification. *Harvard Educational Review* 47: 1-27.
1978 Some principles of long-tem social change: The territorial power of states. In *Research in social movements, conflicts, and change,* volume 1, edited by L. Kriesberg. Greenwich, Connecticut: JAI Press.
Cox, S. G.
1968 *Relationships between student scores on various predictor measures and-vocational success.* Iowa City: tesis de doctorado en filosofía no publicada, Univ. de Iowa.
Cremin, L. A.
1961 *The transformation of the school.* Nueva York: Knopf.
Crozier, M.
1964 *The bureaucratic phenomenon.* Chicago: Univ. of Chicago Press.
Curoe, P. R. V.
1926 *Educational attitudes and policies of organized labor in the United States.* Nueva York: Teachers College Press. No. 201.
Curti, M.
1935 *The social ideas of American educators.* Nueva York: Scribner's.
Cutler, L. N.
1939 The legislative monopolies achieved by small business. *Yale Law Journal* 48: 851-856.
Dalton, M.
1951 Informal factors in career achievement. *American Journal of Sociology* 56: 407-415.

1959 *Men who manage.* Nueva York: Wiley.
Davis, J. A.
1965 *Undergraduate career decisions.* Chicago: Aldine.
De Chams, R. y G. H. Moeller
1962 Values expressed in American children's readers. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 64: 136-142.
Denison, E. F.
1965 Education and economic productivity. En *Education and public policy,* editado por S. Harris. Berkeley: McCutchen.
Dill, W. R., T. L. Hilton, y W. R. Reitman
1962 *The new managers.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
Domhoff, G. W.
1967 *Who rules America?* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
Drake, L. R., H. R. Kaplan, y R. A. Stone
1972 How do employers value the interview? *Journal of College placement* 33: 47-51.
Duncan, B.
1964 Dropouts and the unemployed. *Journal of Political Economy* 73: 121-134.
1967 Education and social background. *American Journal of Sociology* 72: 263-372.
Duncan, B., and O. D. Duncan
1968 Minorities and the process of stratification. *American Sociological Review* 33: 356-364.
Duncan, O. D.
1965 The trend of occupational mobility in the United States. *American Sociological Review* 30: 491-498.
1966a Intelligence and achievement: Preliminary results. *Eugenics Quarterly* 13: April.
1966b Intelligence and achievement: Further calculations. *Eugenics Quarterly* 13: July.
1968 Ability and achievement. *Eugenics Quarterly* 15: 1-11.
Duncan, O. D. y R. W. Hodge
1963 Education and occupational mobility: A regression analysis. *American Journal of Sociology* 68: 629-644.
Eckland, B. K.
1964 social class and college graduation: Some misconceptions corrected. *American Journal of Sociology* 68: 629-644.
Ecklande, B. K.
1964 Social class and college graduation: Some misconceptions corrected. *American Journal of Sociology* 70: 36-50.
1965 Academic ability, higher education, and occupational mobility. *American Sociological Review* 30: 735-746.
Edwards, R., M. Reich, y D. Gordon
1975 *Labor market segmentation.* Lexington, Massachusetts: D. C. Heath.
Emmanuel, A.
1972 *Unequal exchange.* Nueva York: Monthly Review Press.
Ensign, F. C.
1921 *Compulsory school attendance and child labor.* Iowa City: Athens Press.
Epstein, C. F.
1970 *Woman's Place.* Berkeley: Univ. of California Press.
Etzioni, A.
1961 *A comparative analysis of complex organizations.* Nueva York: Free

Press.
Farley, R., y A. I. Hermalin
1971 Family stability: A comparison of trends between blacks and whites. *American Sociological Review* **36**: 1-17.
Featherman, D. L.
1971 The socioeconomic achievement of white religio-etnic subgroups: Social and psychological explanations. *American Sociological Review* **36**: 207-222.
Finch, J. K.
1960 *The story of engineering.* Nueva York: Doubleday.
Fisher, B. M.
1967 *Industrial education.* Madison: Univ. of Wisconsin Press.
Flexner, A.
1910 *Medical education in the United States and Canada.* Bulletin No. 4: 29-36. Nueva York: Camegie Foundation for the Advancement of Teaching.
1940 *An autobiography.* Nueva York: Simon and Schuster.
Folger, J. K., y C. B. Nam
1964 Trends in education in relation to the occupational structure. *Sociology of Education* **38**: 19-33.
1967 *Education of the American population* U. S. Bureau of the Census, Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
Franke, W.
1960 *The reform and abolition of the traditional Chinese examination system.* Cambridge, Massachusetts: Harvard Univ. Press.
Freeman, R. B.
1976 *The over-educated American.* Nueva York: Academic Press.
Friedman, M., and S. S. Kuznets
1945 *Income fron independent professional practice.* Nueva York: National Bureau of Economic Research.
Galbraith, J. K.
1967 *The new industrial state.* Boston: Houghton Miffin.
Gans, H. J.
1962 *The urban villages.* Nueva York: Free Press.
Gates, P. W.
1960 *The farmer's age.* Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
Gerstl, J. E., y S. P. Hutton
1966 *Engineers: The anatomy of a profession.* Londres: Tavistock.
Getzels, J. W., y P. W. Jackson
1962 *Creativity and intelligence.* Nueva York: Wiley.
Giddens, A.
1973 *The class structure of advanced societies.* Nueva York: Bames and Noble.
Gilb, C. L.
1966 *Hidden hierarchies: The professions and government.* Nueva York: Harper and Row.
Glaser, B. G., ed.
1966 *Hidden hierarchies: The professions and government.* Nueva York:
Glaser, W. A.
1963 American and foreign hospitals: Some sociological comparisons. En *The hospital in modern society,* edited by Eliot Friedson. Nueva York: Free Press.
Glenn, N., y R. Hyland
1967 Religious preference and worldly success. *American Sociological Review* **32**: 73-85.
Goode, W. J.

1957 Community within a community: The professions. *American Sociological Review* **22**: 194-200.
Gooding, J.
1971 The engineers are redesigning their own profession. *Fortune* **83**: 72-75, 142-146.
Gordon, M. M.
1964 *Assimilation in American life.* Nueva York: Oxford Univ. Press.
Gordon, M. S., y M. Thal-Larsen
1969 *Employer policies in a changing labor market.* Berkeley: Institute of Industrial Relations, Univ. de California.
Gordon, R. A. y J. E. Howell
1959 *Higher education for business.* Nueva York: Columbia Univ. Press.
Goslin, D. A.
1966 *The search for ability.* Nueva York: Russell Sage.
Gouldner, A. W.
1976 *The dialectic of ideology and technology.* Nueva York: Seabury Press.
Granick, D.
1960 *The European executive.* Nueva York: Doubleday.
Greeley, A. H.
1970 Religious intermarriage in a denominational society. *American Journal of Sociology* **75**: 949-952.
1974 Political participation among ethnic groups in the United States. *American Journal of Sociology* **80**: 170-204.
Greer, C.
1972 *The great school legend. A revisionist interpretation of American public education.* Nueva York: Basic Books.
Greer, S. A.
1959 *Law and lawyers in the United States.* London: Stevens.
Gusfield, J. R.
1958 Equalitarianism and bureaucratic recruitment. *Administrative Science Quarterly* **2**: 521-541.
1963 *Symbolic crusade: Status politics and American temperature movement.* Urbana: Univ. of Illinois Press.
Habermas, J.
1970 Technology and science as "ideology". En *Toward a rational society.* Boston: Beacon Press.
Hall, O.
1946 The informal organization of the medical profession. *Canadian Journal of Economic and Political Science* **12**: 3-44.
Hamilton, R., y J. Wright
1975 Coming of age—a comparison of the United States and the Federal Republic of Germany. *Zeitscriff für Soziologie* **4**, 4: 335-349.
Harbison, F. y C. A. Myers
1964 *Education, manpower, and economic growth.* Nueva York: McGraw-Hill.
Harding, Alan
1966 *A social history of English law.* Baltimore: Penguin Books.
Hargens, L., y W. O. Hagstrom
1967 Sponsored and contest mobility of American academic scientists. *Sociology of Education* **40**: 24-38.
Harno, A. J.
1953 *Legal education in the United States.* San Francisco: Bancroft-Whitney.
Hartz, L.
1964 *The founding of new societies.* Nueva York: Harcourt.

Havemann, E., and P. S. West
1952 *They went to college.* Nueva York. Harcourt.
Havighurst, R. J., ed.
1968 *Comparative perspectives on education.* Boston: Little, Brown.
Hechter, M.
1974 The political economy of ethnic change. *American Journal of Sociology* 79: 1151-1178.
Hess, R. D., y J. Torney
1967 *The development of political attitudes in children.* Chicago: Aldine.
Hirsh, P. M.
1972 Processing fads and fashions: An organization-set analysis of cultural industry systems. *American Journal of Sociology* 77: 639-659.
Historical Statistics of the United States
Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
Hodge, R. W., P. M. Siegel, y P. Rossi
1964 Occupational prestige in the United States, 1925-1963. *American Journal of Sociology* 70: 289-302.
Hofstadter, R.
1948 *The American political tradition.* Nueva York: Knopf.
1963 *Anti-intellectualism in American life.* Nueva York: Random House.
Hofstadter, R., y W. Metzger
1955 *The development of academic freedom in the United States. New York: Columbia Univ. Press.*
Holland, J. L., y R. Nichols
1964 Prediction of academic and extra-curricular achievement in college. Journal of Educational Psychology 55: 55-65.
Hollingshead, A. B.
1949 *Elmtown's youth.* Nueva York: Wiley.
Holt, J.
1964 *How children fail.* Nueva York: Dell.
Hoselitz, B. F.
1965 Investment in education and its political impact. En *Education and political development,* editado por J. S. Coleman. Princeton, New Jersey: Princeton Univ. Press.
Hughes, E. C.
1949 Queries concerning industry and society growing out of the study of ethnic relations in industry. *American Sociological Review* 14: 211-220.
1958 *Men and their work.* Nueva York: Free Press.
Huntington, S. P.
1966 Political modernization: America vs. Europe. *World Politics* 18: 378-414.
Hurst, W.
1950 *The growth of American law.* Boston: Little, Brown.
Husband, R. W.
1957 What do college grades predict? *Fortune* 55: 157-158.
Husen, T., ed.
1967 *International study of achievement in mathematics.* Nueva York: Wiley.
Illich, I.
1970 *Deschooling society.* Nueva York: Harper and Row.
Jackson, E. F., y H. J. Crockett, Jr.
1964 Occupational mobility in the United States: A point estimate and a trend comparison. *American Sociological Review* 29: 5-15.
Jackson, E. F., y H. J. Crockett, Jr.

1970 Religion and occupational achievement. *American Sociological Review* **35**: 48-63.

Jacob, P. E.
1957 *Changing values in college.* Nueva York: Harper.

Janowitz, M.
1960 *The professional soldier.* Nueva York: Free Press.
1968 Military tactics of promotion. In *Organizational careers,* editado por B. G. Glaser. Chicago: Aldine.

Jencks, C., y D. Riesman
1968 *The academic revolution.* Nueva York: Doubledeay.

Jencks, C. M. Smith, H. Acland, M. J. Bane, D. Cohen, H. Gintis, B. Heyns, y S. Michelson
1972 *Inequality• A reassessment of the effects of family and schooling in America.* Nueva York: Basic Books.

Jepsen, V. L.
1951 Scholastic proficiency and vocational success. *Education and Psychological Measurement* **11**: 616-628.

Johnson, B. C.
1968 The democratic mirage: Notes toward a theory of American politics. *Berkeley Journal of Sociology* **13**: 104-143.
1976 Taking care of labor: The police in American politics. *Theory and Society* **3**.

Jones, M.
1960 *Immigration.* Chicago: Univ. of Chicago Press.

Karabel, J.
1972 Community colleges and social stratification. *Harvard Educational Review* **42**: 521-562.

Katz, M. B.
1968 *The irony of early school reform.* Boston: Beacon Press.
1971 *Class, bureaucracy, and schools.* Nueva York: Praeger.

Kehoe, M.
1949 International cooperation as a human problem. *Human Relations* **2**: 375-380.

Kelley, J. L., y M. L. Perlman
1971 Social mobility in Toro. *Economic Development and Cultural Change* **19**: 204-221.

Kennedy, R. J. R.
1952 Single or triple melting pot? Intermarriage in New Haven, 1870-1950. *American Journal of Sociology* **58**: 56-59.

Kerr, C., J. T. Dunlop, F. H. Harbison, y C. A. Myers
1960 *Industrialism and industrial man.* Cambridge, Massachusetts: Harvard Univ. Press.

Komhauser, W.
1962 *Scientist in industry: Conflict and accommodation.* Berkeley: Univ. of California Press.

Kotschnig, W. M.
1937 *Unemployment in the learned professions.* Londres: Oxford Univ. Press.

Kozol, J.
1972 *Free schools.* Nueva York: Bantam.

Ladinsky, J.
1963 Careers of lawyers, law practice, and legal institutions. *American Sociological Review* **28**: 47-54.

1967 Higher education and work achievement among lawyers. *Sociological Quarterly* **8**: 222-232.

Laumann, E. O.

1969 The social structure of religious and ethno-religious groups in a metropolitan community. *American Sociological Review* **34**: 182-197.

1973 *The bonds of pluralism.* Nueva York: Wiley.

Learned, W. S., y B. D. Wood

1938 *The student and his knowledge.* Nueva York: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Lenski, G. E.

1958 Trends in intergenerational occupational mobility in the United States. *American Sociological Review* **23**: 514-523.

1963 *The religious factor.* Nueva York: Doubleday.

1966 *Power and privilege.* Nueva York: McGraw-Hill.

1971 The religious factor: Revisited. *American Sociological Review* **36**: 48-50.

Levy, B. H.

1961 *Corporation lawyer: Saint or sinner?* Philadelphia: Chilton.

Liebow, E.

1967 *Tally's Corner.* Boston: Little, Brown.

Lipset, S. M. y R. Bendix

1959 *Social mobility in industrial society.* Berkeley: Univ. of California Press.

Lombard, G. F.

1955 *Behavior in a selling group.* Cambridge, Massachusetts: Harvard Univ. Press.

Lukács, G.

1971 *History and class consciousness.* Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press.

Lyman, S. M.

1972 *The black American in sociological thought.* Nueva York: Putnam.

Lynd, R. S., y H. M. Lynd

1929 *Middletown.* Nueva York: Harcourt.

Main, J. T.

1965 *The social structure of revolutionary America.* Princeton, New Jersey: Princeton Univ. Press.

Mann, C. R.

1918 *A study of engineering education,* Bulletin 11. Nueva York: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

March, J. G., y H. A. Simon

1958 *Organizations.* Nueva York: Wiley.

Marrou, H. I.

1964 *A history of education in antiquity.* Nueva York: New American Library.

Marsh, R. M.

1963 Values, demand, and social mobility. *American Sociological Review* **28**: 567-575.

Martin, N. H., y A. L. Strauss

1968 Patterns of mobility within industrial organizations. In *Organizational careers,* editado por B. G. Glaser. Chicago: Aldine.

Mason, S. F.

1962 *A history of the sciences.* Nueva York: Collier.

McCarthey, J. D., y W. L. Yancey

1971 Uncle Tom and Mr. Charlie: Metaphysical pathos in the study of ra-

cism and personal disorganization. *American Journal of Sociology* **76:** 648-672.

McCauly, S.

1966 *Law and the balance of power: The automobile manufacturers and their dealers.* Nueva York: Russell Sage Foundation.

McCurdy, C.

1976 *Stephen Field and judicial conservatism.* Tesis de doctorado en filosofía no publicada, Univ. de California, San Diego.

McEvedy, C.

1972 *The Penguin atlas of modern history.* Baltimore: Penguin Books.

Mechanic, D.

1968 *Medical sociology.* Nueva York: Free Press.

Merton, R. K. A. P. Gray, B. Hockey, y H. Solvin, eds.

1952 *Reader in bureaucracy.* Nueva York: Free Press.

Metzger, L. P.

1971 American sociology and black assimilation. *American Journal of Sociology* **76:** 627-647.

Michels, R.

1949 *Political parties.* Nueva York: Free Press.

Miller, G. A.

1967 Professionals in bureaucracy: Alienation among industrial scientists and engineers. *American Sociological Review* **32:** 755-767.

Mills, C. W.

1963 *Power, politics, and people.* Nueva York: Oxford Univ. Press.

More, D. M.

1968 Demotion. In *Organizational careers,* edited by B. G. Glaser. Chicago: Aldine.

Morgan, Edmund S.

1966 *The puritan family.* Nueva York: Harper and Row.

Murdock, G. P.

1959 *Africa: Its peoples and their culture history.* Nueva York: McGraw-Hill.

National Assessment of Educational Progress.

1975 *National assessment and the teaching of English.* Urbana, Illinois: National Council of Teachers of Education.

Newcomer, M.

1955 *The big business executive.* Nueva York: Columbia Univ. Press.

Noland, E. W., y E. W. Bakke

1949 *Workers wanted.* Nueva York: Harper.

North, D.

1961 *The economic growth of the west, 1790-1860.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Nosow, S.

1956 Labor distribution and the normative system. *Social Forces* **30:** 25-33.

O'Connor, J.

1973 *The fiscal crisis of the state.* Nueva York: St. Martin's Press.

Oliver, R., y J. D. Fage

1962 *A Short history of Africa.* Nueva York: New York Univ. Press.

Olsen, M. E.

1970 Social and political participation of blacks. *American Sociological Review* **35:** 682-697.

Orum, A. M.

1966 A reappraisal of the social and political participation of Negroes. *Ame-*

1966 *Societies: Comparative and evolutionary perspectives.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Peaslee, A. L.
1969 Education's role in development. Economic Development and Cultural Change **17:** 293-318.

Perrow, C.
rican Journal of Sociology **72:** 32-46.

Parsons, T.
1939 The professions and social structure. *Social Forces* **17:** 457-467.
1963 Goals and power structure: A historical case study. In *The Hospital in Modem Society,* editado por E. Friedson. Nueva York: Free Press.
1965 Hospitals: Technology, structure, and goals. In *Handbook of Organizations,* editado por J. G. March. Chicago: Rand McNally.

Perrucci, C., y R. Perrucci
1970 Social origins, educational contexts, and career mobility. *American Sociological Review* **35:** 451-463.

Perrucci, R. y J. Gerstl
1969 *Profession without community: Engineers in American Society.* Nueva York: Random House.

Pierson, F. C.
1959 *The education of American businessmen.* Nueva York: McGraw-Hill.

Pilcher, D. M.
1976 *The sociology of income distribution.* Tesis de doctorado en filosofía no publicada, Univ. de California, San Diego.

Platt, A. M.
1969 *The child savers: The invention of delinquency.* Chicago: Univ. of Chicago Press.

Plunkett, M.
1960 School and early work experience of youth, 1952-1957. *Occupational Outlook Quarterly* **4:** 22-27.

Potts, D. B.
1977 "College enthusiasm!" as public response, 1800-1860. *Harvard Educational Review* **47:** 28-42.

Price, D. K. de S.
1969 The structure of publication in science and technology. En *Factors in the transfer of technology,* editado por W. H. Gruber y D. R. Marquis. Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press.

Price, P. B., J. M. Richards, C. W. Taylor, y T. L. Jacobsen
1963 Measurement of physician performance. Informe presentado en la "American Association of Medical College" (Asociación Americana de Colegios Médicos), segunda conferencia anual de investigación de enseñanza médica.

Rashdall, H.
1936 *The universities of Europe in the middle ages,* edición revisada. Londres: Oxford Univ. Press.

Rayack, E.
1967 *Professional power and American medicine: The economics of the American Medical Association.* Cleveland: World Publishing Company.

Reader, W. J.
1966 *Professional men, the rise of the professional classes in nineteenth-century England.* Nueva York: Basic Books.

Rehberg, R. A., W. E. Schafer, y J. Sinclair

1970 Toward a temporal sequence of adolescent achievement variables. *American Sociological Review* **35**: 34-48.

Riesman, D.

1958 *Constraint and variety in American education.* Nueva York: Doubleday.

Ripley, W. Z., ed.

1916 *Trusts, pools, and corporations. Boston: Ginn.*

Rogoff, N.

1953 Recent trends in occupational mobility. Glencoe: Free Press.

Rosen, G.

1963 The hospital: Historical sociology of a community institution. In *The hospital in modern society,* editado por E. Friedson. Nueva York: Free Press.

Rosenbaum, J. E.

1976 *Making inequality: The hidden curriculum of high school tracking.* Nueva York: Wiley.

Rosenberg, H.

1958 *Bureaucracy, aristocracy, and autocracy.* Cambridge, Massachusetts: Harvard Univ. Press.

Roy, D.

1952 Quota restriction and goldbricking in a machine shop. *American Journal of Sociology* **57**: 427-442.

Rudolph, F.

1962 *The American college and university.* Nueva York: Knopf.

1978 *Curriculum.* San Francisco: Jossey-Bass.

Schachner, N.

1962 *Medieval universities.* Nueva York: A. S. Barnes.

Schabel, F.

1959 *Deutsche geschichte im neuzenhnten jahrhundert,* volumen I. Freiburg: Verlag Herder.

Schultz, T. W.

1961 Investment in human capital. *American Economic Review* **51**: 1-16.

Schuman, H.

1971 The religious factor in Detroit: Review, replication, and reanalysis. *American Sociological Review* **36**: 30-48.

Scott, J. F.

1965 The American college sorority: Its role in class and ethnic endogamy. *American Sociological Review* **30**: 514-527.

Selden, W. K.

1960 *Accreditation.* Nueva York: Harper.

Sewell, W. H., A. O. Haller, y G. W. Ohlendorf

1970 The educational and early occupational status attainment process: Replication and revision. *American Sociological Review* **35**: 1014-1027.

Sewell, W. H., y R. M. Hauser

1975 *Education, occupation, and earnings.* Nueva York: Academic Press.

Sexton, P. C.

1961 *Education and income.* Nueva York: Viking Press.

Shafer, H. B.

1936 *The American medical profession, 1783 to 1850.* Nueva York: Columbia Univ. Press.

Sharp, L. M.

1970 *Education and employment.* Baltimore: Johns Hopkins Press.

Sherwin, C. W., y R. S. Isenson

1967 Project hindsight. *Science* **156**: 1571-1577.

Shryock, R. A.

1947 *The development of modern medicine.* Nueva York: Knopf.
1966 *Medicine in America: Historical essays.* Baltimore: Johns Hopkins Press.
Simon, H. A., H. Guetzkow, G. Kozmetsky, y G. Tyndall
1954 *Centralization versus decentralization in organizing the controller's department.* Nueva York: Controllership Foundation.
Skolnick, J. H.
1966 *Justice without trial.* Nueva York: Wiley.
Smigel, E. O.
1964 *The Wall Street lawyer.* Nueva York: Free Press.
Soderberg, C. R.
1967 The American engineer. En *The professions in America,* editado por K. S. Lynn. Boston: Beacon Press.
Solomon, B.
1956 *Ancestors and immigrants.* Nueva York: Wiley.
Southern, R. W.
1970 *Western society and the church in the Middle Ages.* Baltimore: Penguin Books.
Spady, W. G.
1967 Educational mobility and access: Growth and paradoxes. *American Journal of Sociology* 72: 273-286.
Srinivas, M. N.
1955 Sanskritization. En *Social change in modern India.* Berkeley: Univ. of California Press.
Stack, S.
1976 *Inequality in industrial societies: Income distribution in capitalist and socialist nations.* Storrs, Connecticut: Tesis de doctorado en filosofía no publicada. Univ. de Connecticut.
Statistical Abstract of the United States
1966, 1971, 1972, 1976 Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
Stone, K.
1975 The origins of job structure in the steel industry. En *Labor market segmentation,* editado por R. Edwards, M. Reich, y D. Gordon. Lexington, Massachusetts: D. C. Heath.
Stookey, B. R.
1962 *A history of colonial medical education.* Springfield, Illinois: Thomas.
Strauss, G., y L. R. Sayles
1960 *Personnel.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
Struik, D. J.
1962 *Yankee science in the making.* Nueva York: Collier Books.
Swift, D. W.
1971 *Ideology and change in the public schools: Latent functions of progressive education.* Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
Taussig, F. W., y C. S. Joslyn
1932 *American business leaders.* Nueva York: Macmillan.
Taylor, C. L., y M. Hudson
1972 *World handbook of political and social indicators.* New Haven, Connecticut: Yale Univ. Press.
Tewksbury, D. G.
1932 *The founding of American colleges and universities before the Civil War.* Nueva York: Teachers College Press.
Thapar, R.

1966 *A history of India.* Baltimore: Penguin Books.
Themstrom, S.
1964 *Poverty and progress: Social mobility in a nineteenth-century city.* Cambridge. Massachusetts: Harvard Univ. Press.
Thomas, L.
1956 *The occupational structure and education.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
Thomas, W. L., y F. Znaniecki
1918 *The Polish peasant in Europe and America.* Chicago: Univ. of Chicago Press.
Thrurow, L. C.
1975 *Generating inequality.* Nueva York: Basic Books.
Torrance, E. P.
1964 Education and creativity. In *Creativity,* ed. por C. W. Taylor. Nueva York: McGraw-Hill.
Trow, M.
1966 The second transformation of American secondary education. En *Class, status, and power,* segunda edición, editado por R. Bendix y S. M. Lipset. Nueva York: Free Press.
Turner, R. H.
1960 Sponsored and contest mobility and the school system. *American Sociological Review* **25:** 855-867.
1964 *The social context of ambition.* San Francisco: Chandler.
U.S. Bureau of the Census
1972 *Current population reports: Consumer income 1972.* Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
United States Civil Service Commisson
1976 Annual report of federal civilian employment.
U.S. Department of Labor
1967 Special Labor Force Report N.º 83: Educational Attainment of Workers, Marzo de 1966.
United States Equal Employment Opportunity Commission
1977 Equal employment opportunity report.
Useem, M., y S. M. Miller
1975 Privilege and domination: The role of the upper class in American higher education. *Social Science Information* **14:** 115-145.
Valentine, C. A.
1971 Deficit, difference, and bicultural models of Afro-American behavior. *Harvard Educational Review* **41:** 137-157.
Vesey, L. R.
1965 *The emergence of the American university.* Chicago: Univ. of Chicago Press.
Waller, W.
1932 *The sociology of teaching.* Nueva York: Russell and Russell.
Warner, W. L., y J. C. Abegglen
1955 *Occupational mobility in American business and industry 1928-1952.* Minneapolis: Univ. of Minnesota Press.
Weber, M.
1946 The protestant sects and the spirit of capitalism. En *From Max Weber: Essays in sociology,* edited by H. Gerth and C. W. Mills. Nueva York: Oxford Univ. Press.
1951 *The religion of China.* Nueva York: Free Press.
1952 *Ancient Judaism.* Nueva York: Free Press.

1958 *The religion of India.* Nueva York: Free Press.
1961 *General economic history.* Nueva York: Collier.
1968 *Economy and society.* Nueva York: Bedminster Press.
Wechsler, H.
1977 *The qualified student: A history of selective college admission.* Nueva York: Wiley.
Wegner, E. L.
1969 Some factors in obtaining postgraduate education. *Sociology of Education* **42:** 154-169.
Weinstein, A.
1943 *Pharmacy as a profession in Wisconsin.* Tesis de M.A. no publicada. Univ. de Chicago.
Wesman, A. G.
1968 Intelligent testing. *American Psychologist* **23:** 267-274.
White, D. M., y R. L. Francis
1976 Title VII and the masters of reality: Eliminating credentialism in the American labor market. *Georgetown Law Journal* **64:** 1213-1244.
White, H. C.
1970 *Chains of opportunity: System models of mobility in organization.* Cambridge, Massachusetts: Harvard Univ. Press.
Whyte, W.F.
1943 *Street corner society.* Chicago: Univ. of Chicago Press.
Wickenden, W. E.
1930 Report of the investigation of engineering education, 1923-1929, Volumen I. *Journal of the Society for Promotion of Engineering Education.*
1934 Report of the investigation of engineering education, 1923-1929, Volumen II. *Journal of the Society for Promotion of Engineering Education.*
Wiebe, R. H.
1967 *The search for order: 1877-1920.* Nueva York: Hill and Wang.
Wilensky, H. L.
1956 *Intellectuals in labor unions.* Glencoe, Illinois: Free Press.
1961 The uneven distribution of leisure. *Social Problems* **9:** 32-56.
1964 The professionalization of every one? *American Journal of Sociology* **70:** 137-158.
1968 *organizational intelligence.* Nueva York: Basic Books.
Wilensky, H. L., y J. Ladinsky
1967 From religious community to occupational group: Structural assimilation among professors, lawyers, and engineers. *American Sociological Review* **32:** 541-561.
Wolfle, D.
1954 *America's resources of specialized talent.* Nueva York: Harper.
Wolfle, D., y J. G. Smith
1956 The occupational value of education for superior high-school graduates. *Journal of Higher Education* **27:** 201-232.
Woodward, J.
1965 *Industrial organization.* Londres: Oxford Univ. Press.
Zbrowski, M.
1969 *People in pain.* San Francisco: Jossey-Bass.
Zilboorg, G.
1941 *A history of medical psychology.* Nueva York: Norton.
Zola, I. K.
1966 Culture and symptoms: An analysis of patients presenting complaints. *American Sociological Review* **31:** 615-630.

ÍNDICE

1. EL MITO DE LA TECNOCRACIA 7
La importancia tecnológica de la educación 18

2. CARRERAS EN EL MUNDO DE LAS ORGANIZACIONES 31
La importancia de la tecnología en las organizaciones 32
La demanda de capacidades y los procesos organizativos 36
Los "Gatekeepers" y los controles culturales 41
Vínculos de "status" entre educación y ocupación... 46
Credenciales culturales y barreras a la movilidad 54
Conclusión 59

3. LA ECONOMÍA POLÍTICA DE LA CULTURA 61
Trabajo productivo y trabajo político 62
Las Sinecuras y propiedad posicional 66
El mercado cultural..... 71
Conclusión 85

4. LOS ESTADOS UNIDOS EN TIEMPOS HISTÓRICOS 87
Las dos Américas: siglos XIX y XX..... 92

5. EL NACIMIENTO DEL SISTEMA CREDENCIALISTA 105
Los conflictos multiétnicos en América 110
Instituciones educativas americanas: antecedentes históricos 119
El surgimiento de la educación pública..... 121
La educación secundaria unificada 125
"Colleges" y Universidades 135
El establecimiento de la secuencia educacional 145

Entre las múltiples respuestas al dominio ejercido, durante los años cincuenta y sesenta, en la sociología en general, por la teoría funcionalista y, en la sociología de la educación, por ésta y por la teoría del capital humano, el enfoque credencialista representa uno de los intentos más brillantes de restituir al análisis social la perspectiva del conflicto. El libro de Randall Collins, uno de los más brillantes sociólogos de nuestros días, es ya casi un clásico, sin duda la formulación más sistemática del enfoque credencialista en sociología de la educación y de las ocupaciones y, en un sentido más amplio, en el análisis de las clases y los grupos sociales y sus relaciones mutuas.

Apoyándose en una lectura radical de Max Weber, Collins desmenuza y expone a la luz las insuficiencias de la visión armonicista de la sociedad propia de las teorías funcionalista y del capital humano para proponer un enfoque en el cual la educación se presenta como un instrumento y un escenario de primer orden en la pugna entre los grupos sociales y ocupacionales por lograr o conservar ventajas relativas. A la vez, ofrece una visión de los grupos profesionales diametralmente opuesta a su habitual apología como encarnación de la racionalidad y el desinterés.

CREATIVE COMMONS

ISBN: 84-7.600-347-1